

Université de Montréal

**La importancia del género gramatical
en la enseñanza de español como lengua extranjera**

Par:

Cynthia Paola Ríos Moreno

Études hispaniques

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de maîtrise en Études hispaniques

© Cynthia Paola Ríos Moreno, 2011

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé:

La importancia del género gramatical
en la enseñanza del español como lengua extranjera

Présenté par :
Cynthia Paola Ríos Moreno

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Juan Carlos Godenzzi
président-rapporteur

Enrique Pato
directeur de recherche

Javier Lloro Javierre
membre du jury

Índice

Agradecimientos	vi
Résumé	vii
Abstract	viii
Resumen	ix
Lista de siglas	x
1. Introducción	1
 2. La enseñanza del español como lengua extranjera	
2.1 El español en la actualidad	5
2.2 Los métodos utilizados en la enseñanza de LE	5
2.3 El <i>Marco común europeo de referencia</i>	9
2.4 El <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	12
2.5 La enseñanza del español como lengua extranjera en Canadá	14
2.5.1 El <i>Portafolio lingüístico europeo</i> y su potencial para Canadá	16
2.5.2 La enseñanza del español como tercera lengua en Quebec	19
2.5.3 El programa del Ministerio de Quebec: <i>Español, tercera lengua</i>	20
 3. El género gramatical: De la teoría a la práctica	
3.1 El género y su origen	23
3.2 El género y sus clasificaciones	24
3.3 Las funciones del género en la gramática del español	27
3.4 Los estudios acerca del género en ELE	28
3.5 La enseñanza del género en clase de ELE	32
3.6 Las dificultades en el aprendizaje del género	33
3.7 La importancia de la enseñanza de los diversos componentes en ELE	37
3.8 Propuesta para la enseñanza del género en ELE	37
3.9 Análisis de manuales, en cuanto a la enseñanza del género	38
 4. Nuestro trabajo de campo	
4.1 Introducción	41
4.2 Objetivos de la investigación	43
4.3 Hipótesis de trabajo	44
4.4 Planteamiento teórico	44
4.4.1 El análisis de errores	44
4.4.2 La dicotomía entre ‘falta’ y ‘error’	45
4.4.3 La interlengua	46
4.5 Desarrollo de la investigación	46
4.5.1 Descripción	47
4.5.2 Los informantes	47
4.5.3 Metodología	48
4.6 Los instrumentos de recolección de datos	49
4.6.1 Los cuestionarios	49
4.6.2 Los test	49
4.6.3 Desarrollo de los test	57
4.7 La tipología de errores	57

5. Resultados de la investigación	
5.1 Resultados del pre-test 1	59
5.2 Resultados del pos-test 1	66
5.3 Resultados del pre-test 2	72
5.4 Resultados del post-test 2	76
5.5 Resultados de la preferencia de género (masculino/femenino)	78
5.5 Resultados globales	82
6. Conclusiones e implementaciones didácticas	
6.1 Conclusiones	83
6.2 Implementaciones didácticas	87
Referencias bibliográficas	89
Anexos	
Apéndice 1. Propuesta de enseñanza del género gramatical	98
Apéndice 2. Propuesta de actividades	101
Apéndice 3. Cuestionarios 1 y 2	105
Apéndice 4. Consentimiento ético	107

Agradecimientos

A Dios, por estar siempre en mi vida.

A mis profesores, quienes me instruyeron, permitiéndome consolidar mi formación académica. En especial al profesor Enrique Pato, quien siempre fue una guía insustituible durante este camino. A quien agradezco de sobremanera su apoyo, su paciencia, su dedicación, su formalidad impecable, su sabiduría, sus consejos, su valiosa asesoría como profesional y sobre todo al gran ser humano que tuve la fortuna de conocer.

A mi madre, quien siempre ha sido mi inspiración y mi pilar primordial en mi formación y educación como persona. Me enseñó e inculcó que con esfuerzo, dedicación y perseverancia todo se puede lograr en la vida.

A mi abuela, que a pesar de su ausencia, siempre será mi luz, su amor, su abrigo y sus consejos me han llevado a lograr cada uno de mis objetivos.

A mi hermana, mi mejor amiga, mi cómplice y mi aliada, especialmente por compartir uno más de nuestros sueños.

A mi esposo, quien siempre me ha apoyado incondicionalmente y ha estado detrás de cada uno de mis pasos. Agradezco su amor, su paciencia, su dedicación y su confianza.

A mi mejor amiga y hermana de cariño, que siempre creyó en mí y nunca dejó de alentarme en mi camino.

En especial, agradezco a mi familia y amigos el apoyo e interés que me brindaron; también deseo agradecer a esta institución por contribuir en mi formación profesional. Para terminar quisiera agradecer profundamente a las personas involucradas en este proyecto, especialmente a los estudiantes y profesores de cada institución que participaron en este proyecto. Muchas gracias por su cooperación.

El agradecimiento es la memoria del corazón, Lao-tse.

Résumé

Le présent travail est encadré dans le domaine de la linguistique appliquée de l'espagnol comme langue étrangère (ELE), et plus spécifiquement dans l'enseignement du genre grammatical en ELE. Notre intérêt en tant que enseignants c'est de pouvoir établir une méthode fiable selon les critères du *Plan curricular de l'Institut Cervantès* et la technique du *consciousness-raising*, ainsi que élaborer des activités destinées à l'enseignement du genre grammatical dans la classe d'ELE.

L'enseignement d'ELE au Québec suit les mêmes méthodes qu'en Europe. En ce qui concerne l'enseignement du genre grammatical, les études consultées ratifient le manque d'instruction pertinente à propos du genre grammatical, ainsi que la difficulté dans la concordance même dans des niveaux avancés. Cependant, l'analyse de manuels d'ELE utilisés dans les diverses institutions de Montréal permet de conclure que ceux-ci ne suivent pas les règles établies par le *Plan curricular* en ce qui concerne l'enseignement du genre. Pour vérifier ces faits un travail de champ a été mis en place avec 84 étudiants et étudiantes de six institutions de Montréal pendant deux mois et deux semaines. Les résultats de la recherche et l'analyse d'erreurs nous montrent qu'il y a des problèmes avec le genre grammatical chez les étudiants de niveau intermédiaire et que les erreurs ne disparaissent pas avec les activités de renfort créées. Il est donc nécessaire d'adopter une méthode plus appropriée à l'apprentissage du genre grammatical dans une classe d'ELE et la présence du professeur pour la présenter. En effet, l'exécution d'activités créées n'est pas suffisant, car bien que les résultats montrent un léger progrès dans le cas du groupe B, ou d'expérience, en comparaison au groupe A, ou de control, on a constaté qu'une instruction formelle aurait entraîné un meilleur et plus complet apprentissage du genre grammatical dans le cas de nos étudiants; de là la nécessité d'établir une méthode fiable pour son enseignement.

Mots-clés: Espagnol langue étrangère (ELE), analyse d'erreurs, genre grammatical, *consciousness-raising*.

Abstract

The present work is part of the applied linguistics area; it particularly focuses on the methodology of teaching the grammatical gender in TSFL. Our interest as a teacher is to put together a reliable method, under the criteria of the *Plan curricular of the Cervantes Institute* and the technique of the *consciousness-raising*, also to elaborate activities for the teaching of the grammatical gender in Spanish as a Foreign Language SFL class.

SFL is thought in Quebec with the same methods as those used in Europe. In regards to the grammatical gender, the consulted studies show the lack of pertinent instruction of the grammatical gender, as well as the difficulty in the assignment of the concordance in advanced levels. The analysis of SFL's manuals used in the diverse institutions of Montreal confirms that they do not follow the guidelines established by the *Plan curricular*. To verify these facts a two months and two weeks long fieldwork was carried out with 84 students. The students came from six different institutions of Montreal and were, therefore, divided in groups. The research's results and the Errors' Analysis confirm the existence of the grammatical gender problems in the students of intermediate level. Furthermore, the research shows that these mistakes do not disappear with reinforcement activities designed. In fact, it is necessary to adopt a method specifically adjusted to the learning of the grammatical gender in a SFL's class. Just as the method, the teacher should take a specific posture when teaching the grammatical gender. As shown by the results of the investigation, the execution of activities is not sufficient. The data demonstrate that the group B - categorized as of experience- has a slight progress in comparison to group A - control. Such results indicate that the formal instruction would have led to a better and more complete learning of the grammatical gender, hence the need to gather a reliable method of teaching.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (SFL), Errors Analysis, Grammatical Gender, *Consciousness-raising*.

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro de la lingüística aplicada, y más específicamente dentro de la enseñanza del género gramatical en ELE. Nuestro interés como docente es poder armar un método confiable, bajo los criterios del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y la técnica del *consciousness-raising*, y elaborar actividades para la enseñanza del género en clase de ELE.

La enseñanza de ELE en Quebec sigue los mismos métodos que en Europa. En cuanto a la enseñanza del género gramatical, los estudios consultados muestran tanto la falta de instrucción pertinente sobre el género gramatical, como la dificultad en la asignación de la concordancia en niveles avanzados. El análisis de manuales de ELE utilizados en las diversas instituciones de Montreal confirma que no siguen las pautas establecidas por el *Plan curricular*. Para comprobar estos hechos se llevó a cabo un trabajo de campo con 84 estudiantes, divididos en grupos, de seis instituciones de Montreal durante dos meses y dos semanas. Los resultados de la investigación y el análisis de errores nos muestran que existen problemas de género gramatical en los estudiantes de nivel intermedio y que los errores no desaparecen solo con las actividades de refuerzo diseñadas, es necesario un método más adecuado para el aprendizaje del género gramatical en clase de ELE y la figura del profesor para presentarlo. En efecto, la ejecución de las actividades no es suficiente, pues aunque los resultados del grupo B o de experiencia exhiben un ligero progreso en comparación a los del grupo A o de control, se constata que la instrucción formal hubiera conducido a un mejor y más completo aprendizaje del género gramatical por parte de los estudiantes de la muestra; de ahí la necesidad de armar un método confiable para su enseñanza.

Palabras clave: Español lengua extranjera (ELE), análisis de errores, género gramatical, *consciousness-raising*.

Lista de siglas

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
CR	<i>Counsciousness-raising</i>
CRE	Centro de Recursos del Español (Universidad de Montreal)
ELE	Español lengua extranjera
GG	Gramática Generativa
GU	Gramática Universal
IL	Interlengua
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
<i>Marco</i>	<i>Marco común europeo de referencia</i>
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia (España)
MELS	Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec
NGLE	<i>Nueva gramática de la lengua española</i>
<i>Plan</i>	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
RAE	Real Academia Española
UdeM	Université de Montréal

1. Introducción

La lengua es un sistema de signos cuyas reglas marcan las pautas de lo adecuado y lo no adecuado. Dichos signos lingüísticos forman enunciados que nos permiten expresarnos en nuestra comunicación cotidiana.

Como es sabido, en español cada sustantivo tiene un género gramatical, siendo esta una de sus características esenciales. La definición del concepto de *género gramatical* que emplearemos se basa en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 5), donde se establece que el género “es una propiedad de los nombres y de los pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y a veces con otras clases de palabras”.

Desde hace tiempo se ha observado que los estudiantes que aprenden una lengua latina, en nuestro caso el español, presentan problemas en la adquisición de la sintaxis, y más específicamente errores de concordancia (*la sombrero, el mano, la automóvil roja, el casa bonito*). Lo curioso es que este fenómeno se presenta en todo tipo de alumnos, independientemente de su nivel de competencia.

La presente investigación consta de dos partes. En la primera se analiza la enseñanza del género gramatical y su pertinencia en la clase de ELE, y en la segunda se lleva a cabo un estudio de campo con alumnos de ELE para conocer y presentar resultados concretos en cuanto al aprendizaje del género gramatical, aspecto todavía problemático en las clases de ELE, debido a sus diversas clasificaciones y al poco tiempo que se le concede.

Las preguntas que tomamos como base para realizar nuestro trabajo son las siguientes: ¿Cómo se enseña el género gramatical en la clase de ELE? ¿Por qué motivos los estudiantes tienen problemas en la sintaxis y en la concordancia? ¿Cuáles han sido los estudios realizados para enmendar este problema? ¿Cómo se puede ayudar a solucionarlo? El proyecto pretende proponer una solución a los problemas detectados en los estudiantes en cuanto al género gramatical. En concreto, los objetivos específicos pretenden crear conciencia entre los profesores de ELE de la importancia del género gramatical, sentar las bases para estructurar un método didáctico para su enseñanza y facilitar su aprendizaje.

Como profesora de ELE siento la necesidad de revisar y actualizar un aspecto olvidado, que sigue estando presente en nuestros estudiantes y que los manuales de ELE lo presentan de manera superficial y breve. En los dos primeros capítulos retomaremos las descripciones y clasificaciones fijadas por la *Nueva gramática de la lengua española* para el género gramatical y los objetivos y recomendaciones establecidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el *Portafolio lingüístico europeo* y el *Programa del Ministerio de Quebec, Español tercera lengua*. A continuación, expondremos los estudios más destacados acerca de la enseñanza del género gramatical. Posteriormente, analizaremos los manuales de ELE más empleados en las instituciones de Quebec, para revisar el contenido que se imparte en relación al género y conocer si efectivamente siguen las pautas del *Plan curricular*. En la segunda parte presentaremos los resultados de los estudios de Cuesta (1997), Madrid (1999), Pastor (2001), Ruíz (2004), Nieto y Martínez (2006) y Torijano (2008) y daremos a conocer el trabajo de campo efectuado, así como los resultados obtenidos. Para ello hemos tomado dos grupos de estudiantes de nivel intermedio: grupo A o de control y grupo B o de experiencia. El grupo A no ha seguido formación alguna con nuestra propuesta, han realizado los cuestionarios y los test según la instrucción normal de cada institución y centro educativo. El grupo B, en cambio, sí recibió la instrucción diseñada. Con el *análisis de errores* documentamos los avances y las diferencias entre ambos grupos, siguiendo la hipótesis de partida: ¿La enseñanza explícita y las actividades de refuerzo pertinentes sobre el género gramatical en ELE tienen resultados favorables en los estudiantes de ELE? ¿Cuáles son los sustantivos que presenten más problemas en la asignación de género? ¿La enseñanza explícita y las actividades de refuerzo pertinentes tienen resultados positivos en la concordancia de género en la producción de nuestros estudiantes?

A pesar de las críticas efectuadas contra el estructuralismo y lo que este engloba, se ha llegado a la conclusión de que con la gramática se obtienen resultados favorables (cf. Cadierno 1995). En palabras de Calvi (1998) el conocimiento explícito interviene positivamente en el proceso de aprendizaje. Por un lado, facilita a consolidar la competencia en L2, agilizando el proceso. Por el otro lado, nos permite obtener mejores resultados finales (Giuchi 1990, Ellis 1995, Martin Peris 1998). No obstante, siguiendo a Calvi (1998: 354), la dosis de enseñanza formal depende siempre del programa.

Hoy en día las destrezas se fundamentan en el enfoque comunicativo, modelo didáctico con el que se pretende capacitar al alumno para una comunicación real, tanto en su vertiente oral como escrita. El propósito de este método es, en definitiva, lograr que el estudiante adquiera la habilidad de emplear la lengua para comunicarse efectivamente. Como señala Melero (2004: 690), este enfoque no reside en la estructura y contenido de cursos o clases ya establecidos, sino que, al contrario es el profesor el que tiene la autonomía para llevarlo a cabo y desarrollarlo, teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes. Aunque el enfoque comunicativo reitera que sigue un orden natural, la L2 no se adquiere de la misma manera que la L1, se aprende (Thatcher 2000, Martín 2004: 261). En dicho enfoque la gramática se enseña de manera inductiva, se efectúa una selección de vocablos más utilizados y productivos, y durante este proceso educativo se utilizan textos, grabaciones y materiales auténticos, además de efectuar actividades que procuren imitar con veracidad la realidad fuera de la clase y fomentar el trabajo en parejas o grupos.

Desde un punto de vista personal, creemos que la gramática sigue siendo fundamental para dar a los estudiantes los cimientos de la LE; para que una L2 se aprenda de manera sólida necesitamos enseñar gramática, porque la enseñanza no se enfoca solo en la comunicación. Los errores en nuestros estudiantes nos indican que, aunque pueden comunicarse, no lo hacen de igual manera que un hablante nativo.

¿Cómo podemos lograr la efectividad en la comunicación en los estudiantes de ELE, si no saben las reglas del español? Aunque para el aprendizaje de una L2 no sea indispensable conocer toda la gramática, diversos estudios han comprobado que con una instrucción gramatical pertinente existen menos errores, el aprendizaje es más rápido y el nivel de dominio lingüístico mayor. Gutiérrez Araus (1998: 112), siguiendo a Long (1983) afirma que la enseñanza gramatical refleja un efecto favorable, “tanto para niños como para adultos” de nivel inicial como avanzado. Weslander y Stephany (1983) y Spada (1986) demostraron a través de sus estudios que la instrucción gramatical suscita niveles más elevados de aprendizaje y con mayor rapidez (citados en Cadierno 1995: 69). Otros trabajos, como los de Pienemann (1984), Long (1988), Kadia (1988), Larsen-Freeman y Long (1991), Ellis (1994), VanPatten y Sanz (1995), Spada (1997) y Doughty y Williams (1998) han comprobado que la instrucción formal tiene “efectos positivos” en el aprendizaje (cf. Piedehierro 2005: 24).

Nuestra propuesta acerca de la importancia del género en la clase de ELE consiste en fusionar la reflexión, la gramática explícita y la ejercitación, además de idear algunas fórmulas de aprendizaje para los estudiantes. Comprende el nivel inicial (A1-A2) y el nivel intermedio (B1-B2), con actividades de *gramática explícita* repetitivas y de “sensibilización lingüística” de las formas (Rutherford y Sharwood-Smith 1988).

2. La enseñanza del español como lengua extranjera

2.1 El español en la actualidad

Como es sabido, el español es una de las lenguas más habladas en el mundo (junto con el inglés y el chino) y cuenta con cerca de 500 millones de hablantes. Es lengua oficial en la mayor parte de los países que conforman el continente americano, y en España. Estos hechos han impulsado en gran manera la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), así como otros factores tales como el ser una lengua práctica, de interés cultural y comercial, unificada, gracias a la labor de la Asociación de Academias de la Lengua Española, que asimila su diversidad y crea numerosas comisiones que la amparan, sin olvidar, claro está, que la literatura ha generado desde siempre mucho interés en los aprendientes de ELE.

En concreto, dentro de la enseñanza de ELE se suelen distinguir dos sectores: la oferta pública, conformada por universidades, escuelas de idiomas y el Instituto Cervantes; y la oferta privada, constituida mayoritariamente por empresas internacionales de idiomas, franquicias y pequeñas empresas de enseñanza de idiomas (cf. Robles 2005: 4).

Como se puede suponer, son muchas las razones que incitan a los estudiantes a aprender español. Entre los motivos más difundidos, el *Anuario del Instituto Cervantes 2002* revelaba que el 44% de los estudiantes lo elige por razones afectivas, porque les gusta la lengua o porque les gusta la cultura, otro 44% lo estudia para poder trabajar, y un 12% por motivos familiares, de estudio o de trabajo (Robles 2005: 7). Estos porcentajes parece que no han variado mucho.

2.2 Los métodos utilizados en la enseñanza de LE

Los métodos y enfoques empleados en la enseñanza de LE han avanzado considerablemente, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, gracias a diversas propuestas y al enfoque comunicativo que han intentado mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo los trabajos de García (1995) y Martín (2010) se detallarán, a continuación y de manera breve, los más importantes. El método tradicional o prusiano (método de gramática y traducción) data del siglo XVII, pero fue ampliamente desarrollado en el siglo XIX por Sears. Pensado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas clásicas, fue adaptado para otros idiomas. Su propósito era preparar a los estudiantes para

la lectura y el estudio de la literatura, ya que se consideraba la lengua como una serie de reglas que debían ser contempladas y estudiadas. El proceso se enfoca en la lengua escrita, marginando las otras destrezas, y consistía en el análisis deductivo de la gramática, la memorización ordenada y estructurada tanto de vocabulario como de reglas gramaticales, la traducción directa e inversa de textos. El método fracasa, porque los objetivos no eran adaptables, ni funcionaban para todos los estudiantes. En Estados Unidos, los estudiantes eran en su mayoría inmigrantes de bajos recursos económicos, que no pretendían aprender la lengua para leer a Shakespeare o llevar a cabo análisis literarios, sino para conseguir un trabajo y poder mantener a su familia.

El método directo cambia la manera de enseñar la LE, promoviendo la comunicación oral y tomando en consideración las necesidades de los estudiantes (Sauveur y Berlitz). La gramática deja de tener tanta importancia, las explicaciones gramaticales desaparecen y los ejercicios suelen completarse de manera oral. La enseñanza es de corte inductivo, con ciertas restricciones. A mediados del siglo XX se moldea el método estructural, desarrollado por Fries. Este método se apoya en la teoría estructuralista y la psicología conductista, y se sostiene que para estudiar la lengua meta es necesario establecer un conjunto de hábitos que concluyen en la repetición oral y en la elaboración de ejercicios escritos. La enseñanza es de tipo inductiva, el estudiante aprende por medio de repeticiones de modelos determinados; algunos aspectos de este método figuran todavía en materiales didácticos de enfoques comunicativos. El método situacional o bien enseñanza situacional de la lengua se desarrolla en Gran Bretaña entre 1930 y 1960; sus promotores fueron Palmer, Horby y Pittman. Basado en el estructuralismo británico y en la teoría conductista, la enseñanza es inductiva, y se da gran importancia a la gramática, promoviendo un nivel de corrección gramatical alto.

En los años 70, Asher da a conocer el método de la respuesta física total. Considerado como un modelo natural, al exhibir el proceso de aprendizaje de otra lengua como homólogo al de la lengua materna, se apoya en los principios constructivistas. La enseñanza es inductiva y se da prioridad a la comprensión auditiva, la gramática y al significado. En 1983 aparece el enfoque natural, desarrollado por Terrel y Krashen. En este enfoque lo más importante es la inmersión-exposición del estudiante en la lengua meta. La teoría en la que se fundamenta es el innatismo; y ahora el alumno participa en el proceso de aprendizaje. Las explicaciones gramaticales desaparecen y se llevan a cabo fuera del aula. Con la sugestopedia, Lozanov expone que los problemas de aprendizaje se deben a la

ansiedad de los estudiantes, por lo que emplea técnicas de relajación y concentración que ayuden a los estudiantes a memorizar y retener listas de vocabulario y estructuras gramaticales. En este método el uso de la lengua es primordial, y la gramática se ve mermada, únicamente se muestra en carteles y no se trabaja en clase. En clase se emplea música de fondo, carteles del país de la lengua meta, canciones, juegos, etc.

A principios de los años 70 también surgen los enfoques comunicativos, que vieron la luz en Europa como un tipo de reacción contra los métodos estructuralistas (situacional y audiolingual). Para este enfoque el objetivo primordial es la comunicación, y la enseñanza reside en el estudiante y en sus necesidades. La gramática se enseña como medio para entender la lengua y a partir de un contexto determinado, es un apoyo que permite expresar una noción funcional. Los enfoques comunicativos son los más utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad, y su objetivo general es enseñar al aprendiz a utilizar la lengua para comunicarse. Melero (2004) recuerda que la teoría que concierne a la lengua y que se encuentra en dicho enfoque proviene de la noción de *competencia comunicativa*, noción que se ha visto mejorada con la teoría de las funciones de Halliday (1973), los actos de habla (Austin y Searle) y el análisis del discurso. En lo que concierne a la teoría del aprendizaje, Melero (2004: 690) destaca tres principios esenciales: 1) se aprende cuando las actividades implican comunicación real, 2) cuando utilizamos la lengua para llevar a cabo actividades significativas, y 3) si la lengua es significativa. Por otro lado, los roles cambian y el estudiante toma ahora el papel protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, su participación y autonomía son imprescindibles (cf. Díaz-Corralejo 1996). El profesor es un guía y debe analizar las necesidades y expectativas de sus estudiantes durante el proceso.

Hoy en día, siguiendo los trabajos de Canale (1983), se ha diseñado un modelo integrado por cuatro competencias: la lingüística o gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, al que más tarde se le añadió la competencia sociocultural y la competencia social (Melero 2004: 691). Según el *Marco* (2002: 13), la competencia comunicativa abarca diversos componentes: el lingüístico (comprende los conocimientos y las habilidades léxicas, fonológicas y sintácticas), el sociolingüístico (engloba todo lo relacionado con el uso de la lengua en contextos socioculturales) y el pragmático (se refiere a todo lo vinculado con el uso funcional de los recursos lingüísticos, como también el dominio del discurso, la coherencia, etc.).

Los enfoques comunicativos fomentan el análisis de necesidades y motivaciones, por parte de los estudiantes, para la selección de temas. En cuanto a la progresión y la secuenciación, Díaz-Corrájeo (1996: 92) expone que generalmente “se debe de ir de lo concreto a lo abstracto. La progresión sigue tres ejes: lingüístico (morfosintáctico-fonético-fonológico), léxico-semántico y pragmático-discursivo”. Por último, el enfoque por tareas, método desarrollado por Krashen, Estaire y Zanon, plantea agrupar el total de competencias en una serie de tareas finales. Este enfoque gira en torno a las necesidades y motivaciones de los estudiantes y los contenidos se trabajan a través de “tareas facilitadoras” (Díaz-Corrájeo 1996: 93).

Por lo que respecta a las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, la conceptualización engloba aquellas técnicas de observación, análisis y reflexión, facilitando una memorización duradera. Díaz-Corrájeo (1996: 93) resume las fases de dicho proceso de la siguiente manera: 1) la *motivación-prerrequisitos*, consiste en encontrar elementos para mantener la motivación en la clase y fomentar el interés en aprender. Prerrequisitos se estudian los conceptos, técnicas y saberes indispensables para comprender e integrarla en su interlengua; 2) la *sensibilización-recepción-fijación*, enfocada a las actividades de comprensión oral, comprensión escrita y expresión oral. Reside en enumerar, identificar, reconocer, repetir, describir y memorizar; 3) la *conceptualización-asimilación-adquisición*, estas actividades son efectivas cuando el alumno se encuentra en una etapa de familiarización con lo adquirido, de manera que pueda catalogarlo por medio de sus propios conocimientos. Esta actividad logra que el estudiante memorice a largo plazo; 4) la *producción-transferencia-variación*, una vez superada la actividad de conceptualización, se prosigue a la producción en donde se mezclan los nuevos y antiguos conocimientos, facilitando el acto de comunicación en diversas situaciones; 5) la *evaluación*, esta se presenta en cada una de las fases, con el objetivo de conocer los errores, para poder solventarlos. Sirve también como indicador de aprendizaje.

Numerosos autores han reivindicado el lugar de la gramática en la clase de LE, Giunchi (1990), Ellis (1995) y Martín Peris (1998), por ejemplo, lo peculiar es que todos concuerdan en señalar que el conocimiento explícito es favorable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (cf. Calvi 1998). Asimismo, Nunan (1995) sostiene que “sin ayuda de la gramática es imposible comunicarse más allá de un nivel rudimentario” (citado en Castro 2004: 208). Considerando que el objetivo del docente de LE es posibilitar que el

estudiante adquiera una competencia comunicativa plena, según sus necesidades y características, no podemos obviar la gramática en la clase de ELE, porque es un medio más para entender, hablar y escribir la lengua. La selección de los contenidos gramaticales siempre debe estar de acuerdo con las funciones comunicativas, y presentarla de manera graduada.

2.3 El Marco común europeo de referencia

En la celebración del Año de las Lenguas (2001) se presentó *El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Producto de más de 10 años de investigación en el área de la lingüística aplicada, constituye una fuente básica para el diseño y la elaboración de programas curriculares y guía de los estudios de investigación, unificando los criterios de enseñanza de lenguas a nivel europeo (sistemas, métodos y estrategias). El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España apoya la versión en español (2002).

A continuación, destacamos los puntos más relevantes para nuestra investigación. El *Marco* está enfocado a la acción, tanto los estudiantes como los usuarios que aprenden una LE son considerados como “agentes sociales”. El objetivo reside en llevar a cabo “actividades de la lengua” que impliquen “procesos” para emitir y recibir textos o documentos en áreas determinadas, por medio de estrategias convenientes, para realizar las tareas (*Marco* 2002: 9). Respecto a las destrezas y habilidades, estas mejoran a través de los conocimientos interiorizados y de una serie de instrucciones acerca de cómo realizarlas. En el capítulo 3 se presentan los criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia, cuya finalidad reside en facilitar la tarea a los usuarios por medio de descripciones de dominio lingüístico requeridos para los exámenes y los programas de evaluación. La escala incluye los siguientes niveles de referencia: usuario básico (A1-A2), usuario independiente (B1-B2) y usuario competente (C1-C2). El capítulo 4 proporciona al usuario los parámetros organizados y las actividades que se podrán realizar mediante el uso de la lengua, como sugerencias. Las competencias del usuario se explican en el capítulo 5. Por un lado tenemos las *competencias generales*, los conocimientos que poseemos acerca del mundo y su funcionamiento, y por otro las *competencias comunicativas*, que comprenden las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

En cuanto a las *competencias lingüísticas*, el *Marco* define y organiza sus elementos y proporciona ciertos parámetros para las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Con respecto a la *competencia gramatical*, comprende la capacidad o habilidad que el usuario posee para “expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios” (*Marco* 2002: 110), el *Marco* manifiesta que, debido a la complejidad de la gramática de la lengua, se opone a un tratamiento exhaustivo. Por tanto, la descripción de la clasificación gramatical considera la explicación de los siguientes aspectos (*Marco* 2002: 110): a) *Elementos*: morfemas y alomorfos, raíces y afijos, palabras; b) *Categorías*: número, caso, género, concreto/abstracto, contable/incontable, transitivo/intransitivo, voz activa/pasiva, tiempo pasado/presente/futuro, aspecto perfectivo/ imperfectivo; c) *Clases*: conjugaciones, declinaciones, clases abiertas de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) y clases cerradas (elementos gramaticales); d) *Estructuras*: palabras compuestas y complejas, sintagmas (nominal, verbal, etc.), cláusulas (principal, subordinada, coordinada) y oraciones (simple, compuesta); e) *Procesos descriptivos*: sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación, régimen (sintáctico o semántico); y f) *Relaciones*: concordancia (gramatical o *ad sensum*), valencias.

La distinción entre *morfología*, que se encarga del orden interno de las palabras (raíces, afijos, prefijos, sufijos, infijos) y *sintaxis*, que se ocupa del orden de las palabras en la oración, además de las relaciones entre los elementos de la oración, radica en que la sintaxis es un aspecto primordial de la competencia comunicativa. En cuanto a la *competencia discursiva*, el *Marco* (2002: 120) la define como la habilidad que tiene el usuario de organizar y dominar el discurso en función de la temática, la coherencia y cohesión, la ordenación lógica, el estilo, el registro y la eficacia retórica.

En el capítulo 6 se retoma la *competencia gramatical*, y se expone que tal competencia radica en la habilidad de estructurar frases plenas de significado, algo esencial para la *competencia comunicativa*. Se especifica, además, lo que se espera que los usuarios desarrollen (*Marco* 2002: 151): a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos; b) inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc. en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado; c) como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios; d) mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o

L1 y con ejercicios; y e) pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc. y las reformulen, etc. Algunos ejercicios que ayudan a sistematizar la gramática son: a) rellenar huecos; b) construir oraciones con un modelo dado; c) opciones; d) ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.); e) relacionar oraciones (oraciones subordinadas relativas, causales, concesivas, etc.); f) traducir oraciones de L1 a L2; g) ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas; y h) ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Con respecto a los errores y las faltas (§6.5), los primeros se deben a la *interlengua*, “la representación distorsionada de la competencia meta” (Marco 2002: 153). Por el contrario, las segundas se producen en la actuación, cuando el usuario no pone en marcha de manera apropiada sus competencias. El Marco (2002: 153-154) recomienda acoger diferentes actitudes en cuanto a los errores de los usuarios, por ejemplo: a) los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje; b) los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz; c) los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse; d) los errores son el producto inevitable y pasajero de la *interlengua* que desarrolla el alumno; e) las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos.

También se enumeran otras maneras de actuar con respecto a las faltas y los errores (Marco 2002: 154): a) el profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y las faltas; b) se debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores; c) se deben señalar y corregir todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación (separando el desarrollo de la corrección del desarrollo de la fluidez); d) los errores no solo deberían corregirse, sino analizarse y explicarse en el momento adecuado; e) las faltas simples se deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse; f) se deben corregir los errores solo cuando interfieren en la comunicación; g) los errores se deberían aceptar como “interlengua de transición” y no deberían tenerse en cuenta.

Por último, el capítulo 9 trata lo relacionado a la evaluación, esto es a “comparar lo deseado con lo realizado” (Marco 2002: 177), para medir y clasificar las competencias o dominio lingüístico que poseen los estudiantes o usuarios de la lengua. Para ello se definen tres nociones básicas que atañen a la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad.

2.4 El *Plan curricular del Instituto Cervantes*

En la presentación del *Plan* (2007: 11) se indica que su objetivo general es establecer pautas en los niveles de referencia para la enseñanza del español, según las Directrices del Consejo de Europa. Su importancia ha sido grande, ya que por primera vez se estipula en un libro la descripción íntegra de una lengua, orientada tanto a estudiantes como a profesionales de la enseñanza.

Los niveles de referencia para el español exhiben una “doble utilidad” (*Plan* 2007: 12). Por un lado, pretenden servir como punto de referencia en cuanto a la elaboración de programas de español, con la descripción del contenido objeto de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, procura ser un útil para profesionales y estudiantes, promoviendo la enseñanza y el uso del español en el mundo. Los niveles de referencia siguen una estructura común a lo largo del *Plan*: presentan una relación de los objetivos generales para cada uno de los seis niveles (A1-C2), a través de doce inventarios que contienen las descripciones del material para generar las acciones comunicativas, que se definen en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del *Marco*.

El *Plan* se estructura en dos grandes perspectivas. Por un lado, el estudiante como sujeto de aprendizaje, que contiene tres dimensiones: 1) agente social, 2) hablante intercultural y 3) aprendiente autónomo. Por otro lado, la lengua como objeto de aprendizaje, donde encontramos los componentes gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje presentados en doce inventarios distribuidos en cinco componentes. La estructura de estos inventarios se recogen en 3 tomos, cuya división y orden de presentación es la siguiente:

- Componente gramatical: 1. Gramática, 2. Pronunciación y prosodia 3. Ortografía.
- Componente pragmático-discursivo: 4. Funciones, 5. Tácticas y estrategias pragmáticas, 6. Géneros discursivos y productos textuales.
- Componente nocional: 7. Nociones generales, 8. Nociones específicas.
- Componente sociocultural: 9. Referentes culturales, 10. Saberes y comportamientos socioculturales, 11. Habilidades y actitudes interculturales.
- Componente de aprendizaje: 12. Procedimientos de aprendizaje.

El componente gramatical es el más relevante para nuestra investigación, ya que define la materia a impartir sobre el género. Las descripciones se han elaborado de acuerdo al uso comunicativo y al criterio de rentabilidad pedagógica. A continuación, presentamos toda la materia en torno a la enseñanza del género gramatical, por niveles, según el *Plan*:

Nivel A1:

1. Masculino en *-o* y femenino en *-a*: *amigo-amiga, vecino-vecina, libro-casa*.
2. Masculino/femenino: vocales que no sean *-o/-a*: *el peine, la muerte*.
Consonante: *el árbol, la catedral, la solución, el corazón*.
3. Femenino en *-o*, procedente de una abreviación: *la moto/motocicleta, la foto/fotografía, la radio/radiografía*.
4. Heteronimia: *el padre/la madre, el hombre/la mujer*.

Nivel A2:

1. Masculino/femenino en *-í/-ú* (más frecuente en masculino): *el jabalí*.
2. Masculino en *-a*, nombres de colores: *el naranja, el rosa*.
3. Sustantivos terminados en *-ma*: *el problema, el tema*.
4. Otros casos aislados: *el día*.
5. Femenino en *-o*, casos aislados: *la mano*.
6. Género diferente expresado con terminación diferente: Femenino en *-esa, -triz, -ina, -isa*: *el príncipe/ la princesa, el actor/ la actriz, el rey/ la reina, el poeta/la poetisa*.
7. Sustantivos terminados en *-dor, -tor, -sor*: *el gobernador/la gobernadora, el director, el secador, el profesor*.
8. Sustantivos invariables, el género se sabe por el artículo.
9. Nombres de personas terminados en *-ista*: *el/la artista, el/la pianista*.

Nivel B1:

1. Términos con género distinto en las variedades del español: *la bombilla* [España]/ *el bombillo* [México, Centro América, Las Antillas, Colombia y Venezuela], *el bolso* [España]/ *la bolsa* [parte de México, Costa Rica y Colombia], *el salón* [España]/ *la sala* [Hispanoamérica].
2. Nombres epicenos: *la persona, la víctima, el delfín macho/ hembra*.

3. Cambio de género expresa cambio de significado (árbol/ fruto): *el manzano/ la manzana, el naranjo/ la naranja*.
4. Sustantivos invariables, el género se sabe por el artículo. Casos aislados: *el/la guía, el/la colega, el/la testigo*.

Nivel B2:

1. Sustantivos femeninos que empiezan con *a-* tónica acentuada con el artículo y cuantificador en masculino singular: *el aula/ las aulas/ esta aula/ nuestra aula/ la amplia aula, el agua/ las aguas/ ciertas aguas/ las frescas aguas/ toda el agua*.
2. Femenino en *-triz, -ez, -dad, -ción, -sión, -tud, -umbra* (de cosa): *la cicatriz, la vejez, la ciudad, la sensación, la ocasión, la actitud, la costumbre*.

Nivel C1:

Cambio de género expresa cambio de significado: Individual/colectivo: *el leño/la leña, el fruto/la fruta*. Grande/ pequeño: *el huerto/ la huerta, el cuchillo/ la cuchilla, el jarro/ la jarra*. Significado diferente: *el frente/la frente, el orden/la orden, el coma/la coma*. Sustantivos ambiguos, masculinos y femeninos: *el mar/la mar, el color/la color, el azúcar/la azúcar*.

Nivel C2:

Información dialectal. [Hispanoamérica] Tendencia a distinguir el género de ciertos sustantivos que no tienen marca de género en el español estándar y a crear formas femeninas en *-a* o masculinas en *-o*: *estudiante, tigre, sapa, pianista, maquinista*.

2.5 La enseñanza del español como lengua extranjera en Canadá

Los idiomas oficiales en Canadá son el inglés y el francés, pero en Quebec el francés es la única lengua oficial. En cuanto al español, cada vez ocupa un lugar más importante, y hoy en día existen ciertas publicaciones, programas de radio y sitios de internet (cf. MEC 2006 y 2009).

Con respecto a la educación, esta depende de cada provincia, pues no hay un Ministerio de Educación federal; los principios rectores de la política institucional canadiense son el plurilingüismo y la multiculturalidad. El español se imparte en escuelas públicas o privadas en los tres niveles (primaria, secundaria y universitaria), y también existen varias asociaciones españolas o latinoamericanas y academias de lenguas dedicadas a la enseñanza del español. Además, el gobierno de Canadá promueve el español en materia comercial, especialmente con México, lo que ha producido que muchos sitios gubernamentales cuenten también con una versión en español.

La mayoría de los canadienses aprende español porque les gusta, y no por ‘obligación’, ya que el español no es una materia obligatoria en la mayoría de las escuelas. También es importante desde el punto de vista turístico, ya que los destinos vacacionales favoritos de muchos canadienses son España, Cuba y República Dominicana (cf. Miguel García 2006). En *El mundo estudia español* (MEC 2006 y 2009) se proporcionan algunas cifras sobre la población de habla española, la cual ha aumentado considerablemente desde 1991 (145.040 hablantes) a 2006 (285.000), para llegar a los 345.345 en 2009. Su estudio la ha convertido en una de las lenguas más demandadas, conforme a la “internacionalización de la economía” y la “globalización” (MEC 2009: 112).

En la escuela primaria (pública), el español solo se imparte en Alberta, Columbia Británica, Ontario y Quebec. Los programas bilingües en español se pueden impartir únicamente en aquellas provincias donde se establezcan otros programas bilingües que no sean francés-inglés (Alberta, Columbia Británica, Saskatchewan y Manitoba). En secundaria, en cambio, el español es materia opcional y cada vez más estudiantes lo escogen como L2.

Por provincias, en Alberta se ofrecen alrededor de 15 lenguas internacionales y aborígenes. Fue la primera provincia en instaurar un programa bilingüe en español, en 2001-2002, con 100 estudiantes, cifra que subió a los 2620 en 2008-2009. Colombia Británica tiene un currículo para el español, instaurado en 2005, del grado 5 hasta el 12; sin embargo, la mayoría de los estudiantes empiezan en el grado 9 y como materia opcional. Manitoba también cuenta con un currículo para el español desde el grado 7, como materia opcional tanto en el sistema educativo anglófono como el francófono. En Nuevo Brunswick también es una materia opcional y se imparte en los grados 10, 11 y 12, presencial y a distancia. En Ontario es opcional. Solamente en Toronto se estudian 50 lenguas extranjeras de manera extraescolar, como parte del programa *Heritage Studies*. En secundaria se enseñan 14

lenguas. En Quebec los cursos también son extraescolares en la primaria, y en el segundo ciclo de secundaria es opcional, siendo una de las lenguas internacionales más enseñadas. En Saskatchewan se enseña en las asociaciones culturales. En secundaria es opcional. En Yukon es opcional y se imparte en los grados 11 y 12 (MEC 2009).

En la enseñanza post-secundaria el español tiene un lugar importante. Los cursos en los *colleges* y las universidades son muy populares y su demanda es creciente. Hay alrededor de 200 centros (*colleges* y *cégeps*) que ofrecen cursos de lengua y cultura españolas; y algunos centros tienen cursos para adultos en Educación permanente. En la universidad existen 76 titulaciones en el ámbito de lengua y literatura españolas en primer ciclo en 42 universidades. Los programas de segundo y tercer ciclo son 17, en 10 universidades (MEC 2009: 114).

2.5.1 El Portafolio lingüístico europeo y su potencial para Canadá

En Canadá se han tomado muy en cuenta los últimos avances sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo en la reunión del Consejo de Ministros de Educación sobre el *Portafolio Europeo de Lenguas* y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*¹, para determinar el potencial de un Portafolio lingüístico en Canadá en términos de “valoración, viabilidad y conveniencia” (Rehorick y Lafargue 2005), fomentar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida y proporcionar una escala común de competencias lingüísticas, en las cinco áreas (compresión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita) y los seis niveles (A1-C2), facilitando el desplazamiento entre países.

El interés de este proyecto en Canadá no es otro que instaurar una guía nacional de competencia y certificados en el estudio de LE. Cada jurisdicción educativa es libre en la definición de los objetivos, según sus necesidades, y puede enfocarse en diversos factores como la edad o el nivel del estudiante. El diseño común del *Portafolio* incluye un pasaporte, una biografía y un dossier. El pasaporte lingüístico brinda un panorama acerca de

¹ Entre los participantes figuran los Departamentos de Educación provinciales y territoriales (Colombia Británica, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Territorios del Noroeste, Nunavut, Nuevo Brunswick, Isla del Príncipe Eduardo y Nueva Escocia), los Ministerios Federales y los Departamentos de Asuntos Indígenas y Herencia Canadiense, la Escuela Canadiense de Servicio Público y la Comisión de Servicio Público, además del Centro para puntos de referencia de lenguas canadienses, la Oficina del Comisionado de Lenguas Oficiales, algunas instituciones postsecundarias y las Universidades de New Brunswick, Ottawa y Western Ontario.

la habilidad del estudiante en las diversas lenguas que puede manejar en un momento dado, e incluye información acerca de las competencias parciales o específicas. La biografía del lenguaje consiste en un archivo del proceso de aprendizaje personal, que guía al estudiante y le permite evaluar sus objetivos y reflexionar sobre sus experiencias interculturales. El dossier contiene los trabajos y las pruebas seleccionadas por el propio estudiante para documentar y comprobar sus habilidades lingüísticas, sus avances y logros. Para ello exhibe dos funciones: la función pedagógica y la de cobertura. La pedagógica consiste en motivar al estudiante y brindarle una herramienta con la cual pueda observar y estructurar su propio aprendizaje. La cobertura engloba tanto la competencia lingüística plurilingüe, como las experiencias en otros idiomas de una manera comprensiva y clara (Rehorick y Lafargue 2005: 2-3). Fomenta, de este modo, la autonomía individual en el proceso de aprendizaje, ya que el aprendiz controla la situación y, a la vez, se le incita a aprenderlo durante su vida (Rehorick y Lafargue 2005: 6).

En cuanto a su puesta en práctica, la experiencia en Suiza es contrastada con la de Canadá, al tener un sistema educativo similar. Asimismo, existe gran conveniencia en la instauración de un Portafolio lingüístico canadiense entre los puntos tratados se especificaron los siguientes (Rehorick y Lafargue 2005: 8-9, traducción nuestra): fomenta la cooperación entre los diversos niveles de educación, a través de diversas jurisdicciones en materia de aprendizaje de idiomas, reconoce la LM de los aprendices, asegura un sistema coherente para aprendices, educadores, padres de familia, gobiernos, universidades, trabajadores, asociaciones culturales y asociaciones profesionales, y esclarece los estándares para los exámenes. La vinculación a las normas internacionales conlleva un valor añadido (Rehorick y Lafargue 2005: 9, traducción nuestra) según se estipuló: para los aprendices (autoconfianza, diversidad, autonomía, calidad de aprendizaje), los profesores (crecimiento profesional, calidad de enseñanza, recursos añadidos, instrumento de evaluación, colaboración, comunicación), los patrones (consistencia en la presentación de acreditaciones, aclaración de estándares de comunicación, priorizar lenguas), las instituciones educativas (articulación de normas, coherencia de plan de estudios, instrumento de admisiones), los padres de familia y las comunidades culturales (transparencia de lengua común, validación de apoyo, refuerzo en las creencias, cohesión social, evolución, compromiso) y los políticos (responsabilidad, ventajas fiscales y sociales, internacionalización, cuestiones de equidad, empleo eficaz de recursos existentes, sensibilidad y acción a favor de otros grupos).

Para una adecuada implementación, se requeriría la cooperación interjurisdiccional (Consejo de Ministros de Educación de Canadá y Gobierno de Canadá, departamentos provinciales y territoriales de educación, distritos escolares, asociaciones de padres de familia, universidades y empleados), así como una coordinación y fuentes de financiamiento.

Según se expone, los recursos existen, pero no se han utilizado completamente (Rehorick y Lafargue 2005: 13, traducción nuestra):

- Los Puntos de Referencia de Lengua canadienses, aceptados en todas las provincias y territorios.
- El Protocolo Occidental y del Norte Canadiense y la Fundación de Educación de Provincias del Atlántico, como ejemplo de colaboración cooperativa en la producción de marcos.
- Las pruebas de la Comisión del Servicio Público, como nivel documentado de competencia.
- El Portafolio de Lengua Europea, como modelo de internacionalización.
- El momento adecuado (énfasis en la inmigración y la preparación de trabajo en la escuela).
- El Equipo de Lengua Nacional Aborigen.
- El Consejo de Escuelas Públicas de Edmonton, como proyecto modelo de renovación.

Las cuestiones más importantes sobre el proceso mismo de aprendizaje son la autonomía y responsabilidad por parte del estudiante, la importancia de inclusión fuera de clase, la flexibilidad para todas las lenguas y el tronco común con apertura de diseños locales. Entre las reservas está la manera de implementar el modelo de modo cohesivo y cómo implicarlo a otras materias. Por último, entre las estrategias para ampliar los esfuerzos se pensó en la definición de una serie de principios políticamente orientados (Rehorick y Lafargue 2005: 14, traducción nuestra), con base en el plurilingüismo, ya que este:

- Es la base para la ciudadanía, la globalización y la coherencia social.
- Está documentado en el Portafolio de Lengua Canadiense (autonomía y estudio a lo largo de la vida).
- Proporciona el medio por el cual podemos aprender a respetar nuestras culturas diversas.

- Contribuye a la prosperidad de Canadá y a la categoría internacional.
- Valida los esfuerzos para conservar y revivificar las lenguas indígenas.
- Enriquece y ensancha la perspectiva individual y el valor de las lenguas.

2.5.2 La enseñanza del español como tercera lengua en Quebec

Según los datos oficiales del Gobierno de Quebec, la provincia cuenta con 7.6 millones de habitantes, un cuarto de la población total canadiense. Como quedó mencionado anteriormente, Quebec es la única provincia cuya lengua oficial es el francés, siendo la lengua de trabajo, comunicaciones, comercio y enseñanza desde 1974. Las cifras oficiales señalan que el 83% de los quebequenses son francófonos, el 10% anglófonos y el otro 6% alófonos, es decir habla otra lengua distinta al francés e inglés. En cuanto a las personas bilingües (francés-inglés), constituyen cerca del 40%, cifra que se incrementa en la ciudad de Montreal (57%). Las personas que hablan una L3 representan un 22% de la población.

La enseñanza del español en Quebec, como mencionamos en §2.5 se imparte en secundaria, a nivel colegial (*cégep*) y universidad, en escuelas públicas y privadas. Como recuerda Jetté (2006: 22), en la mayoría de las escuelas secundarias el español se ofrece en el tercer, cuarto y quinto grado. La importancia que se le confiera al “conocimiento de la lengua” en el currículo académico es la que determinará que sea opcional u obligatoria. En diversas escuelas los estudiantes, a través de su matriculación e interés por el estudio del español, promueven su desarrollo o revocación. En la mayoría de las universidades de Quebec se ofrecen cursos de español y cursos de cultura hispánica, los cuales forman parte de diversos programas de primer ciclo (certificado, menor, mayor y licenciatura), segundo y tercer ciclos, o como cursos opcionales.

El MELS (*Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec* 2008) ha elaborado una guía curricular para la enseñanza del español como tercera lengua, expresando la importancia del conocimiento de otra lengua, ya que

Propicia el descubrimiento de la riqueza, la diversidad y la complejidad del mundo y del ser humano, [...] y en el contexto actual de globalización, de los intercambios y de las comunicaciones, conocer varios idiomas representa una innegable ventaja, dado que permite expresarse con hablantes de diversos países y [...] desarrollar con ellos una actitud de apertura, respeto y tolerancia (MELS 2008: 1).

2.5.3 El programa del Ministerio de Quebec: *Español, tercera lengua*

Como acabamos de ver, el MELS (2008) manifiesta la importancia de aprender una lengua extranjera en el contexto actual. El conocimiento de una tercera lengua propicia el descubrimiento de otras culturas que forman parte de nuestro universo, facilita la comunicación y desarrolla en el estudiante un espíritu de apertura, respeto y tolerancia.

Este currículo se pone en práctica a partir del segundo ciclo de secundaria, por medio de cursos opcionales durante 3 años. Los cursos han sido diseñados para estudiantes que no saben o saben un poco la LE, y al igual que el *Marco* y el *Plan*, insiste en la importancia de la implicación por parte de los estudiantes y el profesor.

El programa de español tercera lengua nació tras la demanda de ELE en las diferentes escuelas de la provincia, ya que es una de las lenguas más enseñadas, y propone el desarrollo de tres competencias: la interacción, la comprensión y la producción en español. Estas competencias se complementan y desarrollan en correlación. La principal es la *interacción en español*, o habilidad de comunicarse de manera oral y escrita. Los estudiantes tienen que interactuar en diversas situaciones con el objetivo de transmitir sus necesidades, deseos y opiniones. En esta etapa el estudiante utiliza estrategias que emplea en su LM y L2, reuniendo nuevos recursos para iniciar, mantener o terminar un intercambio. Los criterios de evaluación tendrán en cuenta la participación en las interacciones, la coherencia del mensaje, la claridad y forma del mensaje, la gestión del proceso de interacción y la integración de elementos culturales (MELS 2008: 13-16).

Con respecto a la *comprensión de textos variados en español*, esta se vincula con todo aquello que los estudiantes oyen, leen y ven, con la asimilación del funcionamiento de la lengua y la relación con las culturas hispanohablantes. La comprensión es imprescindible para efectuar el proceso de comunicación, de tal modo recomienda exponer al alumno a una variedad de textos orales, escritos, visuales o mixtos en español con el objetivo de variar sus experiencias auditivas, lectoras o visuales, desarrollar su habilidad de comprensión, explorar diversos elementos culturales e incrementar el léxico. Para su evaluación se recomienda la explotación de una variedad de textos, la demostración de su comprensión, la gestión del proceso de comprensión y el reconocimiento de componentes culturales (MELS 2008: 17-20).

La *producción de textos variados en español* se pone en marcha a través de la elaboración de diversos textos (orales, escritos, visuales o mixtos) con el propósito de fomentar la expresión y la comunicación. Se propone inducir al estudiante, desde el principio, a pluralizar sus experiencias de producción en lengua española, para que incluyan todo tipo de textos. El propósito es que el estudiante utilice en todo momento la lengua de aprendizaje y ponga en marcha sus conocimientos en español, principalmente los componentes gramaticales, léxicos y fonéticos, además de ser consciente de la intención comunicativa, el destinatario y el tipo de producción. Para su evaluación se señala la variedad de tipos de textos creados, la coherencia, la claridad y la forma del mensaje, la gestión del proceso de producción y la integración de elementos culturales (MELS 2008: 21-24).

El desarrollo de estas tres competencias se basa en “el conocimiento y la apropiación de las nociones y los conceptos presentados en el contenido de formación” (MELS 2008: 4): los elementos de la situación de comunicación, los elementos lingüísticos, los referentes culturales, las estrategias de aprendizaje y de utilización del idioma, así como el proceso de interacción, de comprensión y de producción. Las competencias previamente mencionadas se desarrollan en diversos contextos, donde se abordarán diversas cuestiones que proceden de las cinco áreas generales de formación, como los medios de comunicación, la convivencia y ciudadanía, la orientación y espíritu empresarial, la salud y bienestar y el medio ambiente y consumo.

En cuanto al *papel del estudiante*, se incita al compromiso y a la participación en las actividades de interacción, comprensión y producción. En la misma línea, el estudiante debe ser autónomo, responsable y mostrar su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, practicando su español en clase y fuera de clase, rehacer los ejercicios que presenten dificultades, etc. Durante el proceso, se intenta instaurar en el alumno de manera gradual un sentimiento de “respeto y apertura” hacia la lengua como hacia las culturas de los países cuya lengua comparten. Además, se insiste en que debe ser capaz de “reflexionar” sobre la manera de aprender y de considerar la retroalimentación tanto del profesor, como de sus colegas. Con respecto al *rol del profesor* se le concede gran importancia, al ser considerado “modelo lingüístico”. El profesor deberá comunicarse e interactuar con los estudiantes empleando siempre un español adecuado al nivel de los estudiantes, como también se espera que el profesor promueva la participación, el interés,

la motivación y la implicación de sus estudiantes a lo largo de su aprendizaje (MELS 2008: 8).

La enseñanza en sí (enfoque comunicativo) da prioridad a la comunicación, por tanto se deben emplear simulaciones y juegos de rol en el contexto de situaciones de comunicación auténticas (MELS 2008: 9). El contenido de formación consta de cinco componentes que se complementan entre sí (MELS 2008: 26): 1) Los componentes de la situación de comunicación, 2) Los componentes lingüísticos, 3) Los referentes culturales, 4) Las estrategias de aprendizaje y de utilización de la lengua y 5) El proceso de interacción, de comprensión y de producción.

Los componentes lingüísticos (gramática, léxico y fonética) para que el estudiante pueda aprender a comprender y poder expresarse en español debe tener en cuenta que los componentes lingüísticos son imprescindibles. Por consiguiente, no basta con conocerlos, sino que el estudiante deberá emplearlos en un contexto. Por tanto, “el profesor debe considerar los componentes lingüísticos como herramientas al servicio del desarrollo de las competencias” (MELS 2008: 31). En cuanto a la enseñanza de la gramática su papel es instrumental, es decir servirá como un tipo de herramienta que el estudiante utilizará para desarrollar sus competencias orales y escritas, para entender con mayor claridad un texto y lograr una mayor concisión lingüística. El profesor deberá enseñar las reglas de uso del español, para que los estudiantes las utilicen al construir un mensaje comunicativo. El léxico también se enseña, pero siempre dentro de un contexto a través de lecturas, grabaciones, etc. El profesor debe concienciar a los estudiantes “ante la importancia de reconocer y utilizar correctamente los diferentes elementos gramaticales” (MELS 2008: 31), ya que el uso reflexivo de los componentes gramaticales en un texto puede avalar su cohesión y sentido, facilitando su comprensión. La tabla que presenta los componentes gramaticales no es exhaustiva; dentro de ella encontramos el género del sustantivo y el género del adjetivo.

Por último, la importancia de la evaluación radica tanto en indicar el nivel de competencia que el estudiante ha desarrollado al final del curso, como también el profesor podrá darse cuenta cuándo, cómo y de qué manera apoyar a los estudiantes y dosificar el aprendizaje (MELS 2008: 10).

3. El género gramatical: De la teoría a la práctica

3.1 El género y su origen

Siguiendo a Greenberg, el género es un sistema de clasificación de las clases de sustantivos que se presenta en la concordancia (cf. Montes 1997: 144). El género gramatical goza de gran importancia en el sistema nominal, ya que es el que determina la terminación del sustantivo, el adjetivo y el determinante, estableciendo y manteniendo la concordancia en la oración.

El origen del género se ha tratado de explicar bien por la necesidad de diferenciar los sexos, masculino y femenino (Aksenov), bien porque se generó en un sistema posterior de la familia de las lenguas indoeuropeas que consistía en dos clasificaciones de género (Frank). Aunque ambas clasificaciones hacen referencia a seres animados y objetos inanimados, no han sido aceptadas de manera general (cf. Montes 1997: 145).

Tal y como recuerda Echaide (1969: 91-92), en latín existían tres géneros (masculino, femenino y neutro), derivados del tronco común indoeuropeo. La existencia de estos tres géneros servía para designar y diferenciar los seres animados (géneros masculino y femenino) de los inanimados (neutro). Dicha distinción desapareció en español a favor de las características flexivas de las diversas clases de sustantivos, de modo que se fijó la terminación *-a* para el femenino y *-o* para el masculino, quedando la marca del masculino singular para representar también el neutro. El adjetivo sufrió estas modificaciones de simplificación, ya que las terminaciones neutras no eran necesarias, al no existir sustantivos neutros con los que concordar, reduciéndose a dos géneros gramaticales (cf. Penny 1993: 128).

En cuanto a sus funciones, el español ha conservado las dos del género gramatical latino: la semántica y la sintáctica, no obstante los cambios en los diversos sistemas (fonético, morfológico y léxico) han contribuido a una reestructuración en lo que respecta a las funciones del género. La motivación del género de los sustantivos en español corresponde a varios aspectos, Echaide los enumera de la siguiente manera (1969:92-93): 1) la distinción de sexo en algunos sustantivos que designan animales, personas, oficios, cargos y profesiones, etc. 2) la conservación, por tradición, del género etimológico latino, salvo en los neutros, que pasan a masculinos o femeninos 3) la forma de la palabra, especialmente la terminación, 4) la analogía paradigmática de una serie léxica y 5) la contaminación

sintagmática, en la sustantivación de adjetivos por elipsis de su término primario o descomposición lexicológica.

En cuanto al neutro, según explica Echaide (1969: 95) a lo largo de la historia del español este género ha desaparecido en los sustantivos. Los neutros latinos en *-o* y en *-us* se incorporaron al género masculino (TEMPLUM> *templo*, TEMPUS> *tiempo*), los sustantivos en *-ma* y de origen griego adoptaron el género femenino (SCHISMA> *cisma*) hasta el siglo XVI, y después por influencia culta cambiaron al género masculino. En cuanto a los sustantivos en *-e(m)*, que en español les corresponde las terminaciones *-e* o consonante, la tendencia ha sido conservar el género etimológico (HOMINEM> *hombre*, MONTEM> *monte*, MULIEREM> *mujer*, MATREM> *madre*, SORTEM> *suerte*). Los sustantivos adoptados de otras lenguas suelen conservar el género original, como por ejemplo los cultismos del griego (*el método*, *el planeta*, *la cometa*), los galicismos (*chalet*> *el chalet*, *croquette*> *la croqueta*) o los italianismos (*libretto*> *el libreto*, *romanza*> *la romanza*).

En términos generales se ha conservado el género etimológico, pero algunos sustantivos latinos femeninos tuvieron que adoptar el género masculino (*ulmum*> *olmo*, *pinum*> *pino*) y otros masculinos o neutros tuvieron que convertirse en femeninos por sus terminaciones en *-ma* y *-ta* (*el planeta*, *el cometa*). Debido a la carencia de un género único para los sustantivos en *-e* o consonante, el cambio de género en ciertos sustantivos ha sido constante (*dotem*> *el dote*> *la dote*). Con respecto a los sustantivos que comienzan con *-a* tónica (y átona, en castellano antiguo), la regla general es hacer uso de la forma masculina (*el hambre canina*, *el arte poético*).

En cuanto al conjunto léxico, los ríos, lagos, mares, montes y volcanes, por ejemplo, toman el género del nombre genérico (*el* [volcán] *Popocatépetl*, *el* [río] *Amazonas*). Lo mismo sucede en *el Juárez* [teatro], *el BMW* [auto], *la LG* [lavadora], *el Larousse* [diccionario], etc.

3.2 El género y sus clasificaciones

Una vez revisada de manera sucinta la evolución del género en español, conoceremos los planteamientos teóricos de la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE 2009). En esta nueva gramática (NGLE 2009: 5) “El género es una propiedad inseparable de los nombres y de los pronombres, que determina la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y, en diferentes ocasiones, con otro tipo de palabras” (*La niña rubia*, *Él es muy guapo*, *Este carro viejo*, *Las manzanas eran suyas*). Del mismo

modo, el género determina el sexo del referente de sustantivos animados (*perro*-masculino)/ *perra*-femenino). En español las clases de palabras que admiten género son el sustantivo, el adjetivo, el artículo, el pronombre y el participio.

La NGLE (2009: 6) expone que el hecho de que “...los sustantivos no tengan género neutro, y que ningún adjetivo posea formas particulares para concordar de esta manera con los pronombres, son factores que llevan a pensar que el género neutro no es propiamente un tercer género del español, equiparable a los otros dos, sino más bien el exponente de una clase gramatical de palabras que designan ciertas nociones abstractas”. Es importante recordar que en español solo quedan restos del género neutro latino en el artículo (*lo*), los pronombres (*ello*) y las sustantivaciones con *lo*. Además, pueden ser neutros los demostrativos (*esto*, *eso* y *aquello*) y los cuantificadores (*cuanto*, *mucho*).

En cuanto al género y sus clasificaciones, existen sustantivos que aceptan variación de género. En este caso la distinción se suele marcar mediante la terminación (*primo/ prima*, *tio/ tía*), pero otros permanecen invariables y el cambio de género se efectúa mediante el artículo (*el/la artista*, *el/la ayudante*).

La NGLE clasifica los sustantivos por su género de la siguiente manera:

1. *Género heterónimo*. Cuando el sustantivo adquiere diferentes formas léxicas para cada género: *hombre/ mujer*, *caballo/ yegua*, *padre/ madre*.
2. *Género común*. Aparece en los sustantivos que tienen una forma invariable tanto para el masculino como para el femenino. Por medio del artículo, o del adjetivo, nos indican su género: *el/ la astronauta*, *e/ la modelo*, *el/ la testigo*.
3. *Género ambiguo*. Los sustantivos que designan cosas inanimadas pueden llevar indistintamente artículos y adjetivos masculinos o femeninos, sin afectar su significado; es decir, estos sustantivos aceptan ambos géneros. Su uso está condicionado por criterios geográficos: *el/la azúcar*, *el/el calor*, *el/la mar*.
4. *Género epiceno*. Aquellos sustantivos que poseen un único género, tanto para un sexo como para el otro, en personas y animales: *la persona*, *la cigüeña*, *el cocodrilo*. Muchos de los sustantivos epicenos que designan animales y plantas son modificados por los términos *macho* y *hembra* (*la hormiga hembra / la hormiga macho*, *el lagarto macho/ el lagarto hembra*). En el caso de seres humanos, la especificación suele hacerse con *masculino/ femenino* o *varón/ mujer* (*el personaje femenino*, *la víctima masculina*). En otros casos el género

del sustantivo colectivo se contrapone al que normalmente corresponde a los elementos de las agrupaciones que las forman, como en *el mujeriego* (de ‘mujer’) o *la torada* (de ‘toro’).

Por otro lado, cuando se hace referencia a sustantivos que designan seres animados, el masculino no solo se emplea para referirse a los individuos del sexo masculino, sino también para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos (*El hombre es un ser racional*, ‘ser humano’). En los sustantivos que nombran a seres vivos la distinción de género suele responder a una diferenciación de carácter sexual, el masculino designa al ‘macho’ y el femenino a la ‘hembra’ (*niño/ niña, toro / vaca*). En los sustantivos que nombran cosas o seres inanimados, la distinción de género corresponde a una diferencia de tamaño o extensión de los objetos designados (*cesto/ cesta, saco/ saca, naranjo/ naranja*).

Las normas que establecen el género de los sustantivos, según la NGLE, son las siguientes:

1. Son masculinos cuando el sustantivo termina en *-o, -or, -aje, -an* (*el libro, el dolor, el paje, el pan*). Las excepciones son pocas: *la mano, la nao, la libido*. Los nombres que correspondan a personas de sexo masculino serán también masculinos, aunque terminen en *-a* (*el poeta*). Los sustantivos en *-ema, -oma, -uma* son masculinos (*el idioma, el tema, el telegrama, el fantasma, el clima, el sistema*). En español son de género masculino los colores, los números, los siglos, los años, los puntos cardinales, los días de la semana, los ríos, los lagos, los mares y los océanos. Generalmente son masculinos los metales, los idiomas, los vinos, los licores, las notas musicales, las estaciones (a excepción de la *primavera*), los montes, las cordilleras y los equipos de fútbol.
2. El género será femenino cuando los sustantivos terminen en *-a* (*la taza, la cama*), en *-umbre, -ie* (*la cumbre, la serie*), en *-ción, -sión, -d, -z, -zón* (*la canción, la visión, la virtud, la sazón, la tez*). Las excepciones son: *el pez, el corazón, el tropezón*, entre otras. Los sustantivos femeninos terminados en *-o* son generalmente abreviaciones: *la foto* (‘fotografía’), *la moto* (‘motocicleta’). Usualmente son de género femenino las islas (*las Islas Baleares*), las compañías (*la Ford*), las letras del alfabeto (*la b*), las horas (*las cuatro*) y las carreteras (*la Panamericana*). Los nombres de países terminados en *-á* son

masculinos (*Canadá*), pero las ciudades son femeninas (*Bogotá*). Los nombres de monedas terminadas en *-a* son femeninas (*la lira*), si terminan en *-o* o consonante masculinas (*el peso*, *el dólar*).

3. Además, existe el género natural, es decir si el sustantivo corresponde a un animal o una persona de sexo femenino o masculino este será del mismo sexo (*el hombre/ la mujer*, *el actor/ la actriz*, *el rey/ la reina*). Si el masculino termina en *-o*, el femenino se forma en *-a* (*el doctor/ la doctora*, *el enfermero/ la enfermera*), si termina en *-or*, *-ón*, *-és*, *-ín*, el femenino se forma añadiendo la *-a* (*el profesor/ la profesora*, *el león/ la leona*, *el francés/ la francesa*, *el bailarín/ la bailarina*), y si termina en *-nte*, *-ista* o en *consonante* no cambia, la terminación es la misma para ambos géneros (*el periodista/ la periodista*, *el cantante / la cantante*, *el joven/ la joven*). Por último, algunos sustantivos admiten artículo femenino y masculino, pero su significado cambia (*el frente* ‘parte delantera’/ *la frente* ‘parte superior de la cara’, *el capital* ‘dinero’/ *la capital* ‘ciudad’, *el cura* ‘sacerdote’, *la cura* ‘medicina’).

3.3 Las funciones del género en la gramática del español

Las funciones del género gramatical en español son básicamente dos: sintáctica y semántica. La función sintáctica, derivada del latín, altera la forma de los sustantivos conexos en caso de moción genérica: *el gato amarillo/ la gata amarilla*, *el automóvil rojo/ la casa roja*. Sin embargo, no siempre todos los elementos conexos poseen moción genérica: *el gato gris/ la gata gris* (Echaide 1969: 103). Además el género del sustantivo también altera la forma de los sustitutos con moción: *Toma el refresco y bébetelo/ Toma la cerveza y bébetela/ Toma el agua y bébetela*. Como se observa en los ejemplos, la función sintáctica del género gramatical es establecer la concordancia entre los elementos del sintagma nominal (SN).

Por otro lado, la función semántica no atiende a todos los sustantivos. Sirve para exhibir en la forma “...las variaciones substanciales o accidentales de la substancia del contenido” (Echaide 1969: 104). La variación substancial se presenta en palabras con o sin analogía léxica; en este caso el género establece la diferencia entre las palabras de acuerdo a su significado, por ejemplo en los homónimos *cortar* (‘acción’) y *corte* (‘lugar’), o *el capital* (‘dinero’) y *la capital* (‘metrópoli’), cuyo significado será adjudicado por el género. Otro

tipo de palabras son los “cuasihomónimos”, como *tallo/talla*, *pato/pata*, *castaño/castaña* cuyo significado también dependerá del género que se le confiera (Echaide 1969: 104).

Las palabras de tipo común, cuyo significado ha sido atribuido por medio de un proceso de polisemia, poseen analogía léxica. Es el caso de los sustantivos de género ambiguo en los que el género determina diversas acepciones para una misma palabra, como *el margen* (‘en un escrito’)/ *la margen* (‘de un río’), *el cometa* (‘astro’)/ *la cometa* (‘juguete’), o los sustantivos que anteriormente tenían un género y posteriormente se le atribuyó el otro para instaurar un nuevo significado, como *el frente/ la frente*, *el cólera* (‘enfermedad’)/ *la cólera* (‘ira’) (Echaide 1969: 104).

Con respecto a la variación en los accidentes de la substancia, Echaide (1969: 106) señala que comprende tanto la dimensión cualitativa como la cuantitativa. En lo que concierne a la cualitativa, la variación de sexo es la más relevante y se presenta en sustantivos de personas (*hombre/mujer*), de animal (*gallo/gallina*), de profesión (*traductor/traductora*), de parentesco (*hermano/hermana*), nombres propios (*Luis/Luisa*), entre otros. Como vimos, hay casos en el que solamente se cambia el adjunto, ya que ciertos sustantivos no poseen moción genérica (*el/la artista*), y otros son invariables (*gorila, pantera*).

La dimensión cuantitativa corresponde al valor dimensional con relación al tamaño de los sustantivos, al igual que en italiano, provenzal y catalán (*el huerto/ la huerta*). En la *lexicalización* (o diferenciación semántica), el sentido no viene dado por el tamaño, sino por el significado (*anilla/anillo*), por tanto la diferencia de género atiende a una diferencia de significado (Echaide 1969: 108).

3.4 Los estudios acerca del género en ELE

El estudio de Stockwell *et al.* (1965), centrado en la comparación de las estructuras gramaticales del inglés y el español, estableció una primera jerarquía de dificultades para los estudiantes anglófonos. La máxima dificultad radica en que en español todos los sustantivos poseen un género gramatical inherente (y en ocasiones vacilante), y concuerdan en género con otros componentes dentro de la oración (artículos, adjetivos y pronombres). El sistema del inglés, en cambio, se basa en el sexo del referente; es decir, para designar personas del sexo masculino su género es masculino y para designar personas del sexo femenino su género es femenino. Las cosas y los animales generalmente adoptan el sexo neutro, salvo cuando hay intención de personificarlos.

La jerarquía de dificultades reside en la idea de que “ciertas equivalencias (incluyendo los elementos y reglas que no corresponden en ambas lenguas) son más difíciles de dominar que otras” (Stockwell *et al.* 1965: 285, traducción nuestra). Lo sorprendente es que el género se encuentra en la quinta posición, de una lista de 82, por detrás del Indicativo/Subjuntivo, Pretérito perfecto/Pretérito imperfecto, *ser/estar* y *por/para*, dado su complejo sistema que afecta a varios elementos de la oración y a la inexistencia de género y concordancia en inglés (con excepción del sistema de pronombres).

Bergen (1978) retoma el estudio de Stockwell *et al.* (1965) y otros estudios precedentes (Ramsey 1956, Bull 1965, Dinnes 1971, Dalbor 1972, Bull, Briscoe y Lamadrid 1974, Da Silva 1975), y coincide en señalar que el género gramatical representa un problema para los estudiantes de L2, por la gran cantidad de reglas que debe memorizar. Su estudio pretende comprobar la exactitud de dichas reglas, comprobando que el porcentaje de exactitud varía entre el 82,7% y el 93,3%. En cuanto al número de excepciones que se deben memorizar, entre 63 y 162, la falta de exactitud se debe a diversos factores. En el caso de Ramsey (1956) y Dinnes (1971) por la inadecuada clasificación de los sustantivos (aspectos semánticos y no criterios fonéticos), en el caso de Bull (1965) y Bull *et al.* (1974) por la excesiva importancia del criterio fonético, Dinnes (1971) y Stockwell *et al.* (1965) ignoran los sustantivos ambivalentes, y Dalbor (1972: 163-164 y 453-454), Da Silva (1975: 395) y Ramsey (1956: 29 y 33-34) asumen que el estudiante no tiene otro recurso que memorizar cada sustantivo (cf. Bergen 1978). La finalidad del trabajo de Bergen (1978) no es otra que proporcionar un marco para determinar con exactitud el género de los sustantivos en español, con una cantidad mínima de reglas y excepciones que se tendrán que memorizar, retomando e incorporando únicamente los criterios semánticos y fonéticos más relevantes. La propuesta consta de tres secciones (Bergen 1978: 869-872, traducción nuestra):

- I. *Reglas semánticas para la clasificación del género:* 1) Un sustantivo que se refiere invariablemente a un ser macho es considerado del género masculino (*el hombre, el cocinero, el gallo*). 2) Un sustantivo que se refiere a una hembra pertenece al género femenino (*la mujer, la cocinera, la gallina*). En los demás casos el género representado por un sustantivo es independiente de la naturaleza de su referente.
- II. *Reglas fonéticas para la clasificación del género:* 1) El género femenino usualmente termina en **-a** (*la arena*), **-d** (*la sociedad*), **-z** (*la cruz*), **-ion** (*la*

lección), **-umbre** (*la costumbre*), **-ie** (*la especie*), **-is** (*la tesis*). 2) Los marcadores más comunes de género masculino (los *loners*, según su regla nemotécnica) son **-l** (*el árbol*), **-o** (*el dedo*), **-n** (*el almacén*), **-e** (*el ambiente*), **-r** (*el exterior*) y **-s** (*el mes*), además de las terminaciones **-í** (*el bisturí*), **-u** (*el biricú*), **-j** (*el boj*), **-m** (*el álbum*), **-t** (*el acimut*), **-x** (*el climax*), **-y** (*el carey*).

III. *Las excepciones de las reglas fonéticas para la clasificación del género* (dos reglas para identificar el género de varias excepciones y otras dos para identificar con mayor facilidad los géneros de los sustantivos ambivalentes): 1) Las excepciones: a) los sustantivos de alta frecuencia con *-á* en la primera sílaba generalmente son femeninos (*la base, la calle*), la mayoría son palabras bisílabas y la segunda sílaba termina en *-e*; y b) los sustantivos de origen griego en *-ma* son masculinos, a pesar de terminar en *-a* (*el clima, el drama*). 2) Los sustantivos de género ambivalente, el 3% (1165 palabras) de los sustantivos en español, generalmente terminan en *-a*. La manera más fácil de reconocerlos es por sus sufijos derivativos: **-ata** (*acróbata*), **-ícola** (*agrícola*), **-cida** (*deicida*), **-ista** (*analista*), **-ita** (*carmelita*), **-ota** (*compatriota*). En el caso de los femeninos, no siempre designan referentes de género femenino, sino que también pueden designar un grupo de personas (*la policía*), un grupo de entidades inanimadas (*la escolta*), un solo referente inanimado (*la vista*). 3) Muchos sustantivos en *-a* son de género masculino, y numerosos sustantivos femeninos de género ambivalente terminan en la forma usual del masculino (*-l, -o, -n, -e, -r, -s*). Los miembros más fácilmente identificados de este grupo son los que terminan en **-al** (*criminal*), **-ante/ -(i)ente** (*amante, descendiente*), **-(i)ense** (*canadiense*). 4) Las excepciones individuales: a) representan un género dado y no pueden referirse invariablemente a un macho o una hembra, b) no siguen las reglas fonéticas de clasificación del género, y c) no se encuentran en las excepciones.

Bergen (1980: 48-49, traducción nuestra) se centra en las cuestiones semánticas del contraste masculino/ femenino, destacando varias categorías:

- I. *Sustantivos derivados sin parentesco*. Pares de sustantivos como *yerno/ nuera* que no se derivan ni existe relación entre ellos.
- II. *Sustantivos derivados relacionados*. Pares cuyos miembros derivados se relacionan (*ramo/ rama*). En su mayoría, los masculinos terminan en *-l, -o, -n,*

-e, -r, -s, -z, -d (*el farol, el almendro, el tacón, el presidente, tambor, Luis, rapaz, huésped*) y los femeninos se derivan del masculino y se les añade -a (*la farola, la almendra, la tacona, la presidenta, tambora, Luisa, rapaza, huésped*). Además de este sufijo hay otros ocho que forman sustantivos de género femenino: -esa/ -isa, -ina, -triz, -ota, -eta, -ía, -ería, -atura/ -ura.

De acuerdo con Bergen (1980: 49-56, traducción nuestra) los contrastes entre ambos géneros son trece: 1) macho y hembra (*abuelo/abuela, rey/reina*), 2) nombres propios de personas (*Luis/ Luisa, Enrique/Enriqueta*), 3) ocupación masculina y su esposa (*corregidor /corregidora, presidente/presidenta*), 4) hombre y práctica relacionada (*botánico/botánica, bucólico/ bucólica*), 5) hombre y objeto o lugar relacionado (*vidriero/vidriería, fotógrafo /fotografía*), 6) práctica y mujer relacionada (*bataclán/balaclava*), 7) objeto o lugar y mujer relacionada (*mayo/maya, reino/reina*), 8) árbol y su fruto (*manzano/manzana, olivo/oliva*), 9) entidad pequeña y grande (*ventano/ventana, cubeto/cubeta*), 10) entidad grande y pequeña (*barreno/ barrena*), 11) entidad en estado natural y en estado alterado (*fruto/fruta, leño/leña*), 12) entidad en estado alterado y en estado natural (*corcho/corcha, madero/madera*), y 13) entidad contable y medible (*fruto/fruta madero/madera*). A pesar del carácter semántico del sistema de género en español, Bergen (1980: 56) concluye afirmando que la asignación de género en la mayor parte de los sustantivos reside en su base fonética.

Los trabajos de Bergen (1978 y 1980) tuvieron cierta relevancia en el aprendizaje del género en español, pero sus métodos no resultaron sencillos para los estudiantes de ELE, ya que su “casuística” es sumamente vasta. Además, Gariano (1984: 610) mostró ciertas incongruencias en las reglas, como por ejemplo cuando expone que normalmente son de género femenino las palabras bisílabas, terminadas en -e y con -á en la primera sílaba (observación también hecha por Dinnes). Gariano refuta esta regla por no ser un principio genérico (*el guante, el traje, el valle, el viaje*, etc.). Otra incoherencia según Gariano (1984) es indicar que todas las palabras del griego en -ma son masculinas, pues algunas pertenecen al género femenino (*la broma, la flema, la gama, la amalgama*). Además, existen varias palabras derivadas del árabe en -ma (*la palma, la firma*) y otras que provienen de otras lenguas que también terminan en -ma (fr. *la angulema*, it. *la chusma*, port. *la toma*, rus. *la duma*, etc.). Asimismo, el autor encuentra que el principio de género femenino en palabras que terminan en -d y -z resulta lógico cuando se refieren a “cualidades abstractas”, pero existen excepciones (*el almud, el ardid, el ataúd, el portavoz*,

el tragaluz). En la misma línea, destaca las excepciones a los principios de las palabras en -ión (*la canción/ el camión*), -umbre (*la legumbre, el deslumbre*), -ie (*la barbarie/ el kirie*), -is (*la hipnosis/ el análisis*) que generalmente son femeninas, pero no es una regla absoluta. Similares conclusiones podrían presentarse para los principios del género masculino, pues son simplemente “generalizaciones teóricas” (Gariano 1984: 611).

“Generalizaciones útiles” para los docentes, por su carácter teórico, pero difíciles de darles un lugar en la clase de ELE, donde la enseñanza de la gramática es muy reducida, ya que el aprendizaje reside en la comunicación (uso de la lengua) y no en su estructura. Gariano (1984: 612) afirma haber puesto en marcha varios de estos métodos, sin obtener resultados positivos. Por ello, propone un método sencillo que consiste en una apropiación de hábitos: cada vez que el estudiante aprenda una palabra la debe memorizar con su artículo, como parte de la palabra (p. ej. *lamano* en lugar de *la mano* o *mano*). De esta manera, el estudiante desde el principio internalizará la palabra como un bloque unitario, favoreciendo la erradicación de errores de género en su proceso de aprendizaje, método con el que todo hablante nativo ha aprendido el género de las palabras en español.

3.5 La enseñanza del género en clase de ELE

Como podemos imaginar, la enseñanza del género no ha sido un asunto fácil para los diversos enfoques didácticos. Ya hemos revisado la información referente a este componente en los diversos currículos (*Marco, Plan* y programa del MELS) con la intención de clasificar la materia que se debe impartir en la clase de ELE. El problema se encuentra en la manera de enseñar el género gramatical en clase. En el enfoque actual de tipo comunicativo la gramática se enseña de manera inductiva y con apoyo de material auténtico, ya que la primacía reside en el significado y en la comunicación, restando importancia a la forma.

No obstante, la gramática cumple una función muy importante y entendemos que el dominio total de una lengua comprende tanto el uso de la lengua, como el conocimiento de su estructura. La definición de *competencia gramatical* que propone el *Marco* comprende “el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la capacidad de utilizarlos” (*Marco* 2002: 110). Por tanto, la gramática ocupa un lugar principal en la enseñanza de lenguas, pero nos encontramos ante dos posturas radicales en cuanto a su instrucción. Por un lado, la postura de *no-interface*; y por otro, la de *interface* con dos versiones, una fuerte y otra débil. Krashen señaló que el “conocimiento aprendido”, a través de la instrucción

gramatical, no podía convertirse en “conocimiento adquirido” (cf. Cadierno 2000-2001: 55). La versión fuerte (Shiffrin y Schneider 1977, Anderson 1983), en cambio, asevera que el “conocimiento aprendido” a través de la instrucción gramatical puede transformarse en “conocimiento adquirido” por medio de explicaciones y ejercicios gramaticales. La versión débil (Sharwood-Smith 1981, 1991, Schmidt 1990), por su parte, expone que al permitir que el estudiante se percate de elementos importantes en el *input*, el procesamiento del *intake* se favorece y por tanto la adquisición del “conocimiento implícito”, de tal manera que el “conocimiento explícito” puede contribuir al proceso de adquisición.

Nos encontramos, pues, ante dos tipos de intervención, la indirecta y la directa. La intervención indirecta emplea ejercicios de corte comunicativo enfocados en el significado, y la directa ejercicios en los que la atención de los estudiantes recae en la forma lingüística, seguidos de una serie de prácticas repetitivas (estructurales), con el objetivo de automatizar los elementos enseñados, así como ejercicios de sensibilización lingüística (Rutherford y Sharwood-Smith 1988) para despertar la conciencia de los estudiantes con respecto a la existencia de ciertas formas lingüísticas.

Como mencionamos con anterioridad, efectivamente son varios los estudios en los que se ha comprobado que la instrucción formal tiene efectos positivos en el aprendizaje (cf. Piedehierro 2002: 24). Martín Sánchez recuerda que “el estudiante de ELE necesita una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar las normas y convertir el conocimiento explícito en implícito” (2010: 62).

3.6 Las dificultades en el aprendizaje del género

A pesar de la existencia de varios estudios que intentan simplificar el método de enseñanza, el problema del género gramatical continúa presente en la *interlengua* de los estudiantes. Dos aspectos interesantes se observan en los estudios de análisis de errores, con respecto al género gramatical, que la dificultad se da tanto entre lenguas afines (español y francés, por ejemplo) como diferentes (español e inglés), y tanto en la producción escrita como en la oral.

El estudio de Cuesta (1997) se llevó a cabo con estudiantes adultos de lenguas maternas diferentes (alemán, inglés, francés y noruego) de nivel intermedio. Entre los problemas más frecuentes, el autor destaca la concordancia de género y número. Con respecto al género las razones son varias, en unos casos (*este ley*) el sustantivo carece de la marca de género femenino, por lo que la solución es la corrección repetida del error; en otros casos

el error es una *sobregeneralización* (*el sistema* > *la problema*), donde hay un progreso, pues el estudiante conoce la regla acerca de los sustantivos femeninos en *-a*, pero probablemente carece de información con respecto a los sustantivos en *-ma*, o no la ha sistematizado aún. Por último, las causas pueden ser varias (*las botellas no retornables son un poco más barato*) como la distancia entre el sustantivo y el adjetivo o la transferencia de la L1. Cuesta (1997: 269) sugiere hacer énfasis en los aspectos gramaticales con mayor dificultad, debido a que la L1 y la L2 son similares, o al contrario.

El estudio de Madrid (1999) es de tipo longitudinal, y se puso en marcha con 30 estudiantes norteamericanos de L1 inglés en tres fases (test inicial, test2 y test final). Los resultados exhibieron los errores más comunes, clasificados en diversas categorías: a) género del artículo cambiado (*un cafetería, el parte más grande, una cuchillo*), b) error en el género del sustantivo (*una cucharito, la cuenta* (por *el cuento*), *la parta*), y c) género incorrecto en el adjetivo (*cuchillo pequeña, mucho hambre*). La incidencia de errores en los tres exámenes, con respecto al género del artículo, fue de 19-21-3, respectivamente. Los errores en el género del sustantivo 8-7-3, y los de género incorrecto de adjetivos 1-7-0. Por tanto, el error en el género del artículo es uno de los que disminuye de forma considerable. En estudios más recientes, como el de Fernández (2007), se manifiesta que la causa del problema reside en la interferencia de la lengua materna, en su caso el polaco, donde el sistema consta de cinco géneros (neutro, femenino y masculino personal, animado e inanimado), “el único parámetro que da cierta regularidad a los errores de género producidos es la interferencia de la LM, al tener 14 casos más de la mitad del total, en los que el género concuerda con el de las palabras en polaco” (Fernández Jódar 2007: 75). Por su parte, Torijano (2008: 238) también señala que cuanto más diferentes sean las correspondencias entre la L1 y la L2, las dificultades y por tanto los errores serán superiores.

Pastor (2001) documenta los errores de concordancia que desaparecen y los que persisten durante el proceso de aprendizaje en estudiantes adultos de entre 18 y 32 años, la mayor parte universitarios, de procedencia diversa con el español como L3. Las pruebas, que se llevaron a cabo en la mitad de la sesión escolar durante 30-45 minutos, constan de seis ejercicios de diferente tipo: 1. Concordancia entre determinante y sustantivo, sujeto y atributo, y adjetivo y sustantivo; 2. Concordancia de género; 3. Concordancia de número; 4. Concordancia de persona entre sujeto y verbo; 5. Concordancia entre pronombre relativo y antecedente; y 6. Concordancia de participio con sujeto o complemento directo.

Por niveles de competencia se observa que los errores disminuyen de acuerdo al nivel, pero no desaparecen. Los casos más frecuentes en el nivel inicial se dan en el adjetivo invariable en *-e* (*playa enorme*), el sustantivo femenino con artículo masculino que lleva al error en el adjetivo (*el agua limpio*) y los sustantivos masculinos en *-a* (*serias problemas*) por sobregeneralización. En el nivel intermedio los errores del nivel inicial persisten, aunque en menor cantidad; y en el avanzado solamente persiste un error (*el agua*), comprobando que efectivamente existe un progreso y que el número de errores disminuye según se avanza de nivel. En los ejercicios 2 y 3 de concordancia de género y número se observa que el género heterónimo (*padre/madre*) representa una gran dificultad para todos los estudiantes, independientemente de su nivel, siendo el error más frecuente (80%) que no desaparece. Por tanto, la atención a la concordancia en los niveles iniciales debería ser considerable, aunque ni en los manuales ni en su tratamiento explícito se haga caso.

Ruiz (2004) denuncia la falta de tratamiento en la gramática de ELE de la concordancia de género de los sustantivos inanimados de género no semántico (como *problema*, *mano*, *televisión* o *clase*) con sus modificadores del SN, ya que su adquisición constituye un problema para muchos estudiantes anglófonos, incluso de niveles avanzados. La falta de atención por parte de gramáticas, manuales, investigadores, profesores y alumnos se debe a que se clasifica dentro de las reglas fáciles y no se le dedica el tiempo adecuado en clase. El autor destaca los sustantivos que más dificultad causan entre los estudiantes anglófonos, los sustantivos masculinos en *-ma* y los femeninos en *-o*, *-ión* y *-e*. Defiende una instrucción enfocada en el procesamiento del *input* (cf. Lee y Van Patten 1995) y diseña una unidad didáctica para constatar que este tipo de instrucción es efectiva para la adquisición de la concordancia de género (nivel intermedio). Los resultados del análisis reflejan que el número de aciertos del grupo con el que se llevo la instrucción gramatical diseñada aumentaron en gran medida, mientras que el aumento en el grupo de control fue insignificante. Por tanto, la instrucción pertinente puede facilitar el aprendizaje del género, sobre todo para aquellos alumnos que carecen de una equivalencia en su L1.

Martínez y Nieto (2006) evalúan el progreso en un taller de escritura de ELE con estudiantes de nivel avanzado de entre 20 y 25 años y procedencia variada (Alemania, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Francia, Holanda, Japón y Suecia) en la Universidad del Salvador, Argentina, destacando que varios errores todavía persisten. La clasificación que tienen en cuenta es doble, los errores del sistema o de competencia (ocasionados por el desconocimiento del sistema de la L2) de Blanco Picado, y los errores de léxico o de

dominio (similitud *hidalgo/higado*, falsa sinonimia *fijarse en/prestar atención*, falsa colocación *hacerse nervioso*) de Grymonprez.

El primer día del taller se entregó a los estudiantes una clasificación de los errores más usuales y se pidió que documentaran a lo largo del curso los errores que iban cometiendo, a través de la corrección de los 14 trabajos escritos y según clasificación dada.

Los resultados de los primeros trabajos destacan los siguientes errores en el género gramatical (Martínez y Nieto 2006: 9): 1) errores de simplificación, como la supresión de la variación de género (*Hay cosas que no están perfectos*, *No me gusta este vida*, *La situación es muy raro*), que se puede relacionar con la influencia de la L1; y 2) errores de hipergeneralización, por generalización de la variación de género (*su orgullo machisto*), generalización de la concordancia de género del artículo con el sustantivo (*No tenía la arma*) o generalización de la concordancia de género y número (*Cuestiones demasiadas serias*). Martínez y Nieto (2006: 14) concluyen que los errores de dominio son los más difíciles de solventar, sobre todo los fosilizados.

Por último, Torijano (2008) lleva a cabo un estudio de los determinantes en la producción escrita de estudiantes lusohablantes, clasificando los errores de acuerdo al principio de frecuencia. El objetivo final es conocer la jerarquía de dificultad entre los determinantes para lo que se toma en cuenta los paradigmas del *análisis contrastivo*, el *análisis de errores* y la *interlengua*. Como hemos visto anteriormente, varios estudios confirman que cuantas más diferencias haya entre la L1 y la L2, mayor será la dificultad. Torijano (2008: 238) rebate esta afirmación y señala que la dificultad también puede deberse a la “proximidad lingüística”, cuando los estudiantes utilizan su L1 como referencia (consciente o inconscientemente). Los resultados del estudio confirman que la “proximidad lingüística” entre el español y el portugués repercute en los determinantes. El autor agrega que la capacidad de fosilización se acrecienta, oponiendo resistencia a la corrección. Mediante la reflexión y la ejercitación se puede instaurar entre los estudiantes el sentimiento de “concientización” de errores, incitando a adoptar la idea de “corregir para avanzar, seremos capaces de recoger frutos de mejor calidad que si solo nos dedicamos a avanzar sin corregir” (Torijano 2008: 256).

Como hemos podido observar, la dificultad en el aprendizaje del género es una constante en muchos estudiantes de ELE, tanto en su producción escrita como oral, independientemente del nivel de competencia y habiendo estudiado o residido en algún país de habla hispana.

3.7 La importancia de la enseñanza de los diversos componentes en ELE

El reflejo de errores de género gramatical, tanto en niveles iniciales e intermedios como avanzados, generados en diversas investigaciones pone de relieve uno de los aspectos gramaticales más complicados del español. Sin embargo, con la pertinencia adecuada en la clase de ELE probablemente los errores podrían disminuir. El análisis de los manuales de ELE, tal y como veremos más adelante (§3.9), sugiere un seguimiento poco adecuado con relación a la materia pautada por el *Plan* en las diversas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado varios de los contenidos en los manuales. Con una instrucción pertinente, los estudiantes conocerían mejor el sistema del género y desde el principio podrían sistematizarlo y practicarlo. Esta sería una de las maneras de erradicar la fosilización de ciertos errores en niveles avanzados.

Una de las finalidades de la enseñanza de ELE reside en la importancia de comunicarse. La competencia comunicativa, según el *Marco*, comprende “el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (*Marco* 2002: 13). De tal modo, cada componente estudia diversos aspectos formales de la lengua que se complementan entre sí, proporcionando sentido y congruencia a la enseñanza. Según se especifica en el *Marco* (2002: 13-14): el componente lingüístico comprende “los conocimientos y las destrezas (léxicas, fonológicas y sintácticas)” con respecto al sistema formal de la lengua, el sociolingüístico tiene que ver con el uso de la lengua en contextos socioculturales, y el pragmático se refiere al empleo eficaz de los recursos lingüísticos como “la producción de funciones de lengua”, además de ser un componente que estudia “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia”.

3.8 Propuesta para la enseñanza del género en ELE

Nuestra propuesta consiste en fusionar la introspección y la práctica con actividades de gramática explícita y de sensibilización lingüística, ya que los resultados de este tipo de actividades suelen ser favorables en el progreso del aprendizaje (Rutherford y Sharwood-Smith 1988), además de una fórmula del género gramatical: A+S=1P (ARTÍCULO + SUSTANTIVO = UNA PALABRA).

Esta fórmula deberá ser aplicada por el profesor, desde el nivel A1 hasta el C2, al momento de impartir el léxico. Por tanto, en lugar de enseñar al estudiante dos unidades lingüísticas por separado, se deberá enseñar el conjunto (p. ej. *problema* > *el problema*), de tal modo que las dos unidades lingüísticas se asimilen casi como una palabra, al igual que aprenden los niños: –Mamá, mamá, ¿qué es eso? –Eso es *unasilla*, *lasilla*, hija. –Y, ¿para qué sirve *lasilla*, mamá? –Pues *unasilla* sirve para sentarnos, hijita.

Una vez que la palabra entra con su género gramatical correcto, no tenemos que detenernos para reflexionar si es femenina o masculina. Los nativos lo hacemos inconscientemente. En efecto, diversos estudios confirman que en el proceso de adquisición del género en los niños hispanohablantes gira en torno de los 3 años (Hernández-Piña 1984, Soler 1984, Pérez 1990). Algo tan fácil y natural se convierte en una pesadilla para muchos estudiantes de ELE.

La fórmula del género gramatical propuesta no es mágica, y tiene que fundamentarse con actividades centradas en la forma y actividades que fomenten la asociación palabra-género y artículo-sustantivo-adjetivo, tal y como veremos en el capítulo 4.

3.9 Análisis de manuales, en cuanto a la enseñanza del género

Considerando que uno de los instrumentos más importantes para el alumno en el proceso de aprendizaje de una L2 de modo formal es el manual, este debería cumplir con todo el contenido didáctico propio para cada nivel. Creemos que debe de ser coherente, práctico y adecuado al alumnado al que está dirigido.

El análisis de los manuales de ELE se centra en el contenido didáctico del género gramatical, según los criterios del *Plan* y el *Marco*. Los manuales son *Prisma Progres*, *Avanza* y *Consolida*, *Español En Marcha* y *Español lengua viva*.

Prisma presenta 6 niveles, Comienza (A1), Continúa (A2), Progres (B1), Avanza (B2), Consolida (C1) y Perfecciona (C2), y ha seguido las normas del *Marco* y el *Plan*. El manual pretende conseguir que el estudiante desarrolle una buena competencia comunicativa tanto oral como escrita, por medio de diferentes actividades en diferentes ámbitos personal, público, profesional y educativo. El contenido del nivel B1 y B2 se

presenta en 12 unidades, más 2 extra de revisión, y comprende 120 y 140 horas lectivas, respectivamente. Cada unidad se desarrolla de acuerdo con la integración de destrezas. La gramática se muestra de forma inductiva y razonada para que el estudiante construya las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje, o se da una regla general que debe aplicar, según la frecuencia o complejidad de los contenidos. En cuanto a la enseñanza del género, el índice no contiene ninguna referencia y no se encontró ninguna presentación o ejercicio que trate y explique la materia del género. *Prisma Consolida* (C1) comprende 180 horas lectivas, y en las secciones tampoco se encontró nada relacionado al género.

Español En Marcha consta también de 12 unidades y su contenido está dividido en tres apartados (A, B y C). Su objetivo es que cada estudiante practique las habilidades de leer, escuchar, escribir y hablar. Aunque al final de cada unidad se presenta una *Referencia gramatical* y *léxico útil*, el género no se encuentra en la tabla de materias.

El análisis del contenido ha dado como resultado un solo ejercicio que requiere observar unas imágenes y completar la tabla con los nombres de los profesionales que aparecen, pidiendo también la forma femenina (Unidad 7, p. 66). En la Autoevaluación (p. 74) aparece otra breve tabla para que el alumno complete. Este manual no expone la materia establecida por el *Plan* y el *Marco* en cuestión del género. En el nivel B2 (Unidad 9, p. 86) se explican los casos generales de masculino en -o y femenino en -a (*hijo-hija, gato-gata*), las diferentes formas para masculino y femenino (género heterónimo, *hombre/mujer, caballo/yegua, yerno/nuera*), el género de seres animados con una forma para ambos géneros (género común, *el/la paciente, el/la atleta, el/la testigo, el/la criminal, el/la amante, el/la oficial*) y el género epiceno (*la víctima, la persona, la jirafa (macho/hembra), el gorila*). También presenta una lista con las terminaciones más frecuentes de algunas profesiones (*marinero/marinera, presidente/presidenta, barón/baronesa, el comandante/la comandante, el violinista/ la violinista, el periodista/ la periodista*), y explica que en ocasiones hay dos formas correctas para el femenino (*la abogado/la abogada, la juez/ la jueza*). Por último, señala que algunos nombres en -o no cambian el femenino (*el piloto/ la piloto, el modelo/la modelo*). Sin embargo, todo este material se debe dar a los estudiantes en el nivel B1, según el contenido del *Plan*. El contenido para el nivel B2 establecido en el *Plan* no se encontró en el manual; solo presenta una tabla para

completar los sustantivos de género masculino y femenino y en la *referencia gramatical* hay un cuadro gramatical con la explicación del artículo neutro *lo*.

En el nivel C1 el manual se basa en el modelo de lengua peninsular, pero sus archivos audio contienen también otros acentos dialectales. Su división está hecha en cuatro bloques de tres unidades, y cada bloque finaliza con un trabajo en el que se revisan los contenidos adquiridos. Este repaso tiene como objetivo final la elaboración de un proyecto. No se encontró ninguna unidad donde se explique el género

En resumen, ningún manual analizado confiere la importancia que merece la enseñanza del género en ELE, y a pesar de señalar que siguen las normativas del *Marco* y del *Plan* en ninguno se encontró el contenido respectivo para cada nivel.

4. Nuestro trabajo de campo

4.1 Introducción

La metodología actual en el campo de la enseñanza de lenguas sigue el enfoque comunicativo, si bien varias de las actividades centradas en la forma tienen efectos positivos en el proceso de aprendizaje (Iruela 2007). Como es sabido, existen varias teorías que tratan de concebir y plasmar los procesos internos del fenómeno de adquisición-aprendizaje, y una de las cuestiones más interesantes es saber si los estudiantes que aprenden una forma o estructura en particular son capaces de internalizar esa información. Martín Peris (1998) resume que existen dos sectores en los que se instauran el conocimiento declarativo (saber algo) y el conocimiento procedimental (saber hacer algo) respectivamente. Como vimos en el capítulo 3, la relación entre ambos conocimientos se explica en la teoría del interfaz, elaborada por Krashen. Ante esta teoría existen tres posturas. En primer lugar, los compartimentos en los que respectivamente se encuentra el aprendizaje (que alimenta el conocimiento declarativo) y la adquisición (que desarrolla el conocimiento procedimental), no existe intercambio de información, por tanto de nada sirve favorecer el aprendizaje, ya que estos tipos de conocimiento no pueden transformarse entre sí; es decir, el conocimiento explícito no puede llegar a ser implícito, y viceversa. Aunque esta teoría fue muy apoyada por diversos investigadores hubo quienes la rechazaron, entre otros McLaughlin, Sharwood-Smith y Ellis (cf. Martín Peris 1998). La segunda postura, conocida como la contraparte de la hipótesis de la teoría del interfaz, expone que estos conocimientos sí pueden comunicarse entre sí, promoviendo la transformación, ya que no se encuentran completamente aislados (Ellis 1985, Sharwood-Smith 1981). El *consciousness-raising* consiste en captar la atención del estudiante hacia aspectos formales de la lengua meta, de tal modo que su concentración, llevará a cabo un descubrimiento consciente de la forma en cuestión y posteriormente influirá de manera positiva en la expansión de ambos conocimientos (explícito e implícito). Quienes están a favor de esta postura fomentan la técnica PPP “Present, Practice and Produce”, o presentar la forma, practicarla para que el estudiante la pueda producir, de este modo el conocimiento explícito llega a convertirse en conocimiento implícito. La tercera postura, la teoría del interfaz débil, defiende que para que se lleve a cabo la permutación del conocimiento explícito en conocimiento implícito, influye el estado psicolingüístico del estudiante; es decir, si está listo y se utilizan las técnicas idóneas, como el “noticing” o el

consciousness-raising, el proceso de permutación se logrará (Ellis 2006: 97). El concepto de “noticing” fue empleado por Schmidt (1990) para hacer referencia al hecho de percibir conscientemente una forma determinada de la lengua meta. Este autor señala que:

Es imposible aprender una lengua de manera subliminal, el *intake* es lo que los estudiantes perciben conscientemente. Este requisito de percibir se aplica de igual manera a todos los aspectos de la lengua (el léxico, la fonología, la forma gramatical, la pragmática), y puede ser incorporada en muchas teorías diferentes de la adquisición de lenguas segundas (Schmidt 1990: 149, traducción nuestra).

La postura de Ellis es la que más aceptación ha tenido, debido a sus fundamentos en los modelos teóricos precedentes con respecto a la enseñanza de lenguas, las hipótesis de Pienemann² y la teoría de la GU³, centrándose tanto en las condiciones de aprendizaje en la clase como en los posibles efectos en el conocimiento procedimental causados por el desarrollo del conocimiento declarativo (Martin Peris 1998: 6). En otras palabras, al igual que Krashen, Ellis defiende que existen dos compartimentos separados que almacenan el conocimiento lingüístico y que no hay acceso entre ambos; sin embargo, para Ellis el conocimiento explícito es aquel que se logra a base de actividades enfocadas en la forma y el implícito el que se obtiene por medio de actividades enfocadas en el significado. El explícito implementará la toma de conciencia por parte del estudiante, ante formas no correctas en su interlengua, de esta manera se facilita la adquisición. En el proceso de adquisición se observa que el conocimiento implícito se ve limitado al estudiante, es decir, el estudiante debe concentrarse en “los rasgos lingüísticos específicos del caudal proporcionado y además debe estar listo para integrarlo en su interlengua” (Martín Peris 1998: 6). Una de las maneras de examinar el conocimiento lingüístico, como señala este autor, es a través de actividades lingüísticas lo más apegadas a la realidad y enfocadas al significado.

Por otro lado, Ellis (2005: 13) conceptúa que la instrucción es una manera de influir el proceso de aprendizaje de lenguas en la cual convergen “dos grandes tipos de programas”, y propone dos orientaciones de enseñanza. Por un lado, la intervención indirecta, utilizada

² Consiste en dos postulados: “La hipótesis del aprendizaje y la hipótesis de la enseñanza”. La primera afirma que para que la instrucción se lleve a cabo el estudiante debe encontrarse en un nivel psicolingüístico determinado y listo para aprender. La segunda postula que si el estudiante no lo está, la instrucción de una estructura determinada podría afectar la eficacia de la instrucción (Pienemann 1984, Larsen-Freeman y Long 1994).

³ De forma muy sintetizada, la habilidad innata que tiene el ser humano para el aprendizaje de lenguas.

en el enfoque por tareas, basado en actividades comunicativas enfocadas al significado lo más apegadas a la realidad. Por otro lado, la intervención directa, se emplea en los programas nocio-funcionales, donde el objetivo de las actividades es atraer la atención de los alumnos hacia los aspectos formales de la lengua (cf. Rutherford y Sharwood-Smith 1988). La sensibilización ante los aspectos formales de la lengua ha logrado resultados favorables en la adquisición a largo plazo, sin que forme parte inmediata del conocimiento implícito. El estudiante debe, pues, concentrarse para comprender el funcionamiento de un aspecto dado de la lengua, de esta manera podrá convertirlo en conocimiento explícito (cf. Martín Peris 1998).

Las conclusiones más importantes de varias investigaciones acerca de la intervención directa son, en palabras de Ellis (2005: 15), las siguientes:

- La enseñanza de la gramática da lugar a una mayor corrección en exámenes y pruebas similares. Sin embargo, es mucho menos probable que produzca una mayor corrección en los usos orales y espontáneos de la lengua.
- La enseñanza de la gramática no capacita a los aprendientes para “saltarse” el orden natural, pero resulta efectiva para que progresen más rápidamente.
- Posiblemente no sea necesario ajustar la enseñanza de la gramática a la siguiente etapa de desarrollo del aprendiente.
- La enseñanza de la gramática puede contribuir a la comprensión metalingüística de las reglas gramaticales de la L2 por parte de los aprendientes, pero existen dudas sobre la utilidad de ese tipo de conocimiento.
- Cuando la enseñanza de la gramática tiene un rendimiento, ese rendimiento es por lo general duradero.

4.2 Objetivos de la investigación

El propósito del trabajo de campo es constatar la hipótesis de partida, esto es, si con la propuesta de enseñanza del género gramatical en la clase de ELE, a través de la intervención directa, los estudiantes obtienen resultados favorables y se subsana la falta de instrucción pertinente (cf. Ruiz 2004, Schling 2003, Pastor 2001). Por medio de los resultados también pretendemos conocer el tipo de género que resulta más complejo de aprender para los estudiantes de Quebec. En el estudio de Ruiz (2004) resultaron ser los sustantivos inanimados y los terminados en *-ma*. En el caso de Pastor (2001) los

estudiantes tuvieron dificultad en la formación de palabras femeninas que tienen cambio morfológico y en la formación de adjetivos femeninos que terminan en consonante (invariables).

4.3 Hipótesis de trabajo

Recordamos que las tres preguntas que conforman nuestra hipótesis de trabajo son las siguientes:

- ¿La enseñanza directa y las actividades de refuerzo con la técnica del *consciousness-raising* del género gramatical producen resultados favorables en los estudiantes de ELE?
- ¿Qué clase de género, según los preceptos del *Plan curricular*, resulta más complejo para los estudiantes de la muestra?
- ¿Con respecto a la concordancia, cuál es el tipo que provoca más errores en los estudiantes, determinante-sustantivo o sustantivo-adjetivo?

4.4 Planteamiento teórico

4.4.1 El análisis de errores

A finales de los años sesenta se inicia “la observación empírica de la producción lingüística en hablantes no nativos” (Santos 2004: 391) debido al gran interés de la psicolingüística, cuyo objetivo consistía en adentrarse en el proceso de la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas, ya que el conductismo psicológico y el estructuralismo lingüístico fueron considerados incompletos. La finalidad consiste en perfeccionar los procedimientos de enseñanza y las técnicas. De este modo el método de análisis de errores (AE) llega a instaurarse como “procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto” (Santos 2004: 391). Dicho método tiene un alcance notable, extendiéndose a otras disciplinas del lenguaje como “la enseñanza-aprendizaje de la L1, el cambio lingüístico, las patologías en el desarrollo y uso del lenguaje y la lingüística forense” (Santos 2004: 391). La aceptación de dicho método para llevar a cabo el análisis de la interlengua del hablante no nativo de español se lleva a

cabo a lo largo de los años 90 y llega a ser considerada “una gran aportación al campo del conocimiento del proceso de aprendizaje del español (L2/LE) y de los procesos psicolingüísticos subyacentes” (Santos 2004: 392).

Las aportaciones del análisis de errores al campo de la enseñanza, en palabras de Corder (1971, cf. Santos 2004: 395-396), han sido las siguientes:

1. Podemos observar los paralelismos existentes entre el proceso de adquisición de la L1 y el proceso de aprendizaje de una L2, ya que ambos comparten algunos mecanismos, procedimientos y estrategias; y observamos que el proceso de aprendizaje se ve facilitado por la experiencia previa de la adquisición de la L1.
2. La observación y el análisis de los errores en la producción lingüística dará cuenta de lo que el hablante no nativo interioriza y podemos establecer una clara diferencia entre la información lingüística a la que está expuesto (*input*) y la que procesa (*intake*).
3. La consideración de los errores es importante desde tres puntos de vista: a) para el profesor, porque le orientará sobre lo que ha de enseñar; b) para el investigador, porque le aportará información sobre el proceso de aprendizaje y sobre los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje; y c) para el aprendiz, porque contrastará sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua de aprendizaje.

4.4.2 La dicotomía entre ‘falta’ y ‘error’

En el campo de la enseñanza-aprendizaje, el error ha estado relacionado semánticamente con una connotación negativa, sin embargo en la actualidad dicha connotación ha sido transformada, pues por medio del ‘error’ podemos darnos cuenta del progreso de los estudiantes, y si se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje, verificando sus hipótesis acerca del sistema de la lengua para posteriormente adquirir las reglas (cf. Larsen-Freeman y Long 1994: 63). El concepto de error, hace referencia a los errores de los estudiantes que aprenden una L2 o LE, en palabras de Santos (2004: 392-393) “pueden ser considerados como desviaciones de la norma de la lengua meta; esa norma incluye tanto los aspectos lingüísticos, como los que afectan a la adecuación al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad”. Según Corder (1967): “el estudiante no puede corregir solo el error, porque se trata de un resultado que refleja el estado actual de su evolución en la L2 o competencia subyacente” (citado en Larsen-Freeman y Long 1994: 63).

En cuanto al concepto de falta, Corder (1967) señaló que “es una equivocación casual de actuación debida al cansancio, los nervios, etc., y por lo tanto se puede corregir fácilmente” (citado en Larsen-Freeman y Long 1994: 62).

4.4.3 La interlengua

Con respecto al sistema lingüístico que los estudiantes poseen en diferentes estadios de su proceso de aprendizaje y van confeccionando a través del *input* proporcionado, se han manejado varias denominaciones: *dialecto idiosincrásico* (Corder 1971), *sistema aproximado* (Nemser 1971) e *interlengua* (Selinker 1972). Hoy en día la más aceptada es la *interlengua* (IL) esto es “las formas o comportamientos no deseables e involuntarias, aunque no siempre inconscientes, que forman parte del sistema de la lengua que el hablante no nativo es capaz de entender y utilizar en una etapa del proceso de aprendizaje” (Santos 2004: 393).

El concepto de *fosilización* se encuentra implícito en la interlengua, pues es considerado como uno de los problemas principales en el aprendizaje de una L2. Selinker (1972) explica que los fenómenos lingüísticos fosilizables son “las unidades lingüísticas, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada L1 tienden a conservar en su IL relativa a una L2 concreta, sin importar su edad o la cantidad de explicaciones y de enseñanza que ha recibido en la LM” (citado en Larsen-Freeman y Long 1994: 64).

4.5 Desarrollo de la investigación

Nuestro trabajo presentará los resultados extraídos de las pruebas realizadas por estudiantes de nivel intermedio de diversas instituciones de Quebec, cuya L1 es el francés o el inglés. Durante la investigación, se observa si efectivamente los estudiantes tienen problemas con respecto al género gramatical, y se comprueba si las actividades específicamente diseñadas para el aprendizaje del género gramatical a través del *counsciousness-raising* son favorables, y si lo son cuáles son los cambios más considerables. También estudiamos qué tipo de género gramatical es el más problemático para los estudiantes, todo ello por medio de los test practicados.

4.5.1 Descripción

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de diferentes instituciones de Montreal: la Universidad Concordia, la UQÀM (*Université du Québec à Montréal*), la Universidad de Montreal, el CRE (Centro de Recursos del Español de la Universidad de Montreal) y los *cégeps* de Maisonneuve y Vanier; todos ellos matriculados en cursos de español de 3 horas de instrucción por semana, salvo el caso del CRE que tienen 2 horas. Los estudiantes fueron seleccionados por su nivel de dominio (B1-B2), y se formaron dos grupos: uno de control y otro de experiencia, que contó con la explicación gramatical y las actividades de refuerzo en el marco de tareas (el profesor daba una actividad por semana).

Varios autores (Madrid, 1999; Pastor, 2001; Schlig, 2003; Ruiz 2006, 2004) han denunciado la falta de instrucción del género gramatical y la concordancia, por ello nuestra investigación hace referencia al aspecto formal de la enseñanza, para lo que confeccionamos siete unidades siguiendo los preceptos del *consciousness-raising*, que consiste principalmente en captar la atención de los estudiantes para que descubran nuevas formas de la L2, incitándolos a tomar conciencia de los aspectos lingüísticos estudiados, y la explicación gramatical inductiva. A través de los resultados y comparaciones entre ambos grupos intentamos comprobar si la instrucción de este tipo tiene resultados favorables en la adquisición del género gramatical en español, por medio de un análisis cuantitativo.

Las actividades de instrucción formal (comprensión y expresión escrita) se realizaron durante dos meses, una por semana, únicamente con el grupo de experiencia; pero ambos grupos realizaron todos los test.

4.5.2 Los informantes

Nuestra muestra cuenta con 84 informantes, 69 mujeres y 15 hombres, francófonos y anglófonos con el español como L3, de nivel intermedio e inscritos en un curso de español. Fueron divididos en dos grandes grupos: uno de control, con 41 informantes, y otro de experiencia, con 43 informantes. Esta selección por grupos fue conformada dentro de las instituciones respectivas, tras una entrevista personal con cada uno de los profesores, donde se les explicó toda la investigación y se les presentó las actividades de refuerzo.

El grupo de control o grupo A cuenta con 33 mujeres y 8 hombres, y el grupo de experiencia o grupo B con 36 mujeres y 7 hombres. Con respecto a las edades, la edad media del grupo A es de 27 y la del grupo B de 29. En cuanto a la lengua materna, en el

grupo A 38 informantes hablan inglés y francés perfectamente, y los otros 3 tienen un inglés intermedio.

En el grupo B 38 hablan inglés y francés perfectamente, como L1 o nivel de dominio avanzado, 5 no hablan francés y 5 tienen un inglés intermedio.

Como ya apuntamos, los informantes tienen 3 horas de instrucción a la semana durante cuatro meses, con excepción de los 8 estudiantes del CRE que reciben una instrucción de 2 horas por semana y cuatrimestre. En el cuestionario se preguntó por la cantidad de horas que dedican al estudio del español fuera de clase, y la media es de 3 horas y media por semana. Algunos estudiantes no contestaron a la pregunta y otros indicaron que no dedican tiempo alguno al español fuera de clase.

4.5.3 Metodología

El método utilizado es el *análisis de errores*, pues tomamos como punto de referencia las producciones de los estudiantes y posee rasgos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo (Santos Gargallo 2004).

Por un lado, el paradigma cuantitativo busca “...los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Taylor y Bogdan 1986: 15). Se caracteriza por ser objetivo y generalizable y está enfocado a los resultados, en nuestro caso analiza el número frecuente de errores y los clasifica jerárquicamente según el grado de dificultad. Por otro lado, el paradigma cualitativo se basa en la fenomenología, y “...quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan 1986: 16). Se caracteriza por ser subjetivo, su capacidad de generalización es baja, y está encauzado al proceso. En nuestro estudio servirá para describir y evaluar la cualidad de los errores, de tal manera que nos permita interiorizar en los procesos psicológicos yacentes de los aprendices (Santos Gargallo 2004: 399).

La metodología para llevar a cabo el análisis de errores será la propuesta por Corder (1967), y consta de seis pasos (cf. Alba Quiñones 2009: 4): 1) recopilación del corpus, 2) identificación de los errores, 3) catalogación, 4) descripción, 5) explicación, y 6) propuestas para erradicarlos.

4.6 Los instrumentos de recolección de datos

La compilación de los datos se llevó a cabo por medio de dos cuestionarios y cuatro tests (2 pre-test y 2 post-tests, con actividades de relación, elección múltiple y ejercicios para rellenar huecos).

4.6.1 Los cuestionarios

En el primer encuentro con los alumnos llevamos a cabo los dos cuestionarios de la investigación. El primero, sobre el perfil de los participantes, consta de nueve preguntas específicas acerca de su identificación: Nombre, edad, sexo, lugar de nacimiento, profesión, lengua materna, lenguas segundas y niveles de competencia, y procedencia de los padres. El segundo, vinculado con el aprendizaje del español y el género gramatical, contiene trece preguntas y nos sirve para tener una idea más precisa de los conocimientos previos de los estudiantes, así como sus motivos y preferencias de enseñanza-aprendizaje:

- ¿Por qué estudias español?
- ¿Por qué te interesa aprender español?
- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?
- ¿Cuánto tiempo dedicas al español fuera de clase?
- ¿Qué es lo que consideras más difícil del español?
- ¿Consideras importante la gramática?
- ¿Alguna vez has escuchado hablar del “género gramatical” en español?
- ¿Qué sabes acerca del género gramatical?
- ¿Qué opinas acerca del género gramatical, te parece importante?
- ¿Conoces las reglas gramaticales acerca del género en español?
- ¿Puedes enunciar las reglas que recuerdes?
- ¿Cuentas con alguna estrategia de aprendizaje a la hora de estudiar y memorizar?
- ¿En qué consiste tu estrategia?

4.6.2 Los test

Para la elaboración de los test hemos tomado en cuenta la propuesta de Alonso (2006), útil tanto para la enseñanza de ELE como para el análisis lingüístico (fonético, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo), la lexicografía y terminología, la investigación del procesamiento del lenguaje natural, las aplicaciones de ingeniería lingüística, la traducción automática y la corrección ortográfica y de estilo.

Alonso (2006) aclara que los objetivos de este tipo de test son varios, sobre todo sirven para ayudar a los estudiantes a acrecentar su competencia léxica, siempre dentro de un

contexto, y perfeccionar su comunicación en la L2 de una manera más fácil. Para el profesor será de gran ayuda al momento de preparar sus clases, pues podrá fácilmente llevar a cabo la recopilación del *input*, además de constatar las hipótesis del trabajo de investigación.

Alonso (2006) y Gómez Molina (2004) han trabajado sobre el aprendizaje del léxico en ELE, y mencionan que es preferible consultar diccionarios contemporáneos de español, ideológicos, temáticos, de frecuencias y fraseológicos, pues los vocablos han sido seleccionados de acuerdo a su frecuencia y uso y siempre aparecen ejemplificadas en un contexto correcto y actual. Para nuestra investigación haremos una clasificación de los sustantivos de acuerdo a su categoría y según las especificaciones presentadas en los niveles A (de repaso) y B (de nueva instrucción) del *Plan curricular* (2007: 110-111 y 52-53, cf. §2.1.3). Los sustantivos de los test son los siguientes:

Nivel A1: 1. Masculinos en *-o* y femeninos en *-a*. 2. Sustantivos masculinos y femeninos terminados en vocal que no sean *-o* y *-a*, y sustantivos terminados en consonante. 3. Sustantivo femenino terminado en *-o*. 4. La heteronimia.

Nivel A2: 1. Sustantivos masculinos y femeninos terminados en *-í/-ú* (más frecuentes en masculino). 2. Los masculinos en *-a*, nombres de colores y terminados en *-ma*. 3. Para los femeninos en *-o* seguimos el mismo criterio que en la categoría A1. 4. Género diferente expresado con terminación diferente: femeninos en *-esa*, *-triz*, *-ina* e *-isa*. 5. Sustantivos terminados en *-dor*, *-tor* y *-sor*. 6. Sustantivos invariables en *-ista* y sustantivos de género común.

Nivel B1: 1. Nombres epícenos. 3. El cambio de género expresa un cambio de significado. 3. Sustantivos invariables, se trata del mismo criterio que en el nivel A2.

Nivel B2: 1. Sustantivos femeninos que empiezan con *-a* tónica acentuada. 2. Femeninos terminados en *-triz*, *-ez*, *-dad*, *-ción*, *-sión*, *-tud* y *-umbre*.

Una vez presentados los sustantivos que debíamos incluir en los test, hicimos varias búsquedas en el *Corpus del español* de Mark Davies y en el CREA de la RAE, para

comprobar su uso y seleccionamos varios ejemplos de cada una de las clasificaciones, por niveles.

El objetivo último del test es corroborar si los estudiantes aprendieron el género de los sustantivos en el nivel inicial (A1-A2), comprobar cuáles son los sustantivos más problemáticos y cuáles son los más fáciles de acuerdo al tipo de género gramatical, así como tener un primer indicio del grado de dominio de los estudiantes en relación al género (cf. el Anexo 3).

El segundo pre-test contiene 20 enunciados con los sustantivos del contenido del *Plan* (A1-B2) previamente mencionados. Para su estructura hemos tomado en consideración el modelo de Fernández (1997), Madrid (1999), y el de Pastor (2001), sobre todo en los ejercicios correspondientes a la concordancia de género, pero adaptando los sustantivos y las oraciones, algunas de ellas extraídas de los corpus lingüísticos consultados (*Corpus del español* y CREA), y del periódico el Universal, todos ellos documentos auténticos donde los sustantivos se encuentran contextualizados. La idea es presentar a los estudiantes contextos en donde aparece un artículo, un sustantivo y un adjetivo, para poder conocer los problemas de concordancia.

En resumen, las pruebas consistieron en cuatro test divididos en dos etapas (pre y post) y fueron elaboradas de acuerdo a los criterios establecidos en el *Plan curricular* para la enseñanza del género gramatical. Como veremos a continuación, las pruebas son de relleno de espacios para completar la asignación del género y la concordancia en el sintagma nominal. Conozcamos, de manera resumida, los criterios de selección de los sustantivos que aparecen en los test (pre-test y post-test).

-Criterios de selección de los sustantivos del pre-test 1 y post-test 1

- Masculinos en -o: *auto, gato, vaso*.
- Femeninos en -a: *casa, máscara, amiga*.
- Masculinos con otra terminación: *sobre, diente, chile* ('picante').
- Femeninos con otra terminación: *noche, tarde, calle*.
- Masculinos/femeninos que terminan en consonante: *coliflor, arroz, interés, capital* ('provincia'), *moral, club* ('lugar para bailar').
- Femeninos en -o: *moto, radio, foto*.
- Heterónimos femeninos: *mamá, hermana, mujer*.
- Heterónimos masculinos: *tío, abuelo, yerno*.
- Masculinos/femeninos con terminación en -í y -ú: *frenesí, rubí, guaraní, bisturí, bambú, gurú, champú*.

- Masculinos en *-ma* y *-a*: *sistema, problema, violeta* (‘color’), *naranja* (‘color’), *rosa* (‘color’).
- Género expresado con terminación diferente *-esa*: *marquesa, duquesa, alcaldesa*.
- Género expresado con terminación diferente *-triz*: *emperatriz, institutriz, actriz*.
- Género expresado con terminación diferente *-ina*: *peregrina, madrina, asesina*.
- Género expresado con terminación diferente *-isa*: *sacerdotisa, poetisa*.
- Género expresado con terminación diferente *-tor*: *doctor, escritor, director*.
- Género expresado con terminación diferente *-dor*: *embajador, senador, historiador*.
- Género expresado con terminación diferente *-sor*: *profesor, supervisor, confesor*.
- Sustantivos de género común: *periodista, artista, concertista*.
- Género epiceno: *persona, víctima, liebre*.
- Sustantivo de género ambiguo: *cólera* (enfermedad), *frente* (parte del cuerpo), *cura* (sacerdote).
- Sustantivos femeninos que empiezan con *-a* tónica: *agua, área, aula*.
- Femeninos en *-ez*: *vejez, madurez, sencillez*.
- Femeninos en *-triz*: *matriz, cicatriz*.
- Femeninos en *-dad*: *edad, sociedad, realidad*.
- Femeninos en *-ción*: *canción, revolución, organización*.
- Femeninos en *-sión*: *pasión, prisión, impresión*.
- Femeninos en *-tud*: *virtud, juventud, esclavitud*.
- Femeninos en *-umbre*: *incertidumbre, legumbre, cumbre*.

-Criterios de selección del pre-test 2, por niveles⁴

Nivel A1

Criterio 1. Masculinos en *-o* y femeninos en *-a* (*amigo* y *cama*):

1. ____ amigo sonríe sorprendid ____, debe ser una broma.
2. ____ cama de mi hermana es majestuos ____.

Criterio 2. Masculinos y femeninos terminados en vocal que no sean *-o* y *-a*, y terminados en consonante (*el aire, la gente, la catedral* y *el mar*):

3. Todo ____ aire que respiramos en la metrópoli está muy contaminad ____.
4. A veces ____ gente es muy mal ____
5. ____ catedral es enorm ____, maravillos ____, lind ____, grand ____, luminos ____.
6. En ____ mar, ____ vida es más sabros ____.

Criterio 3. Femeninos en *-o* (*la moto*):

7. Ahí está ____ moto nuevecit ____ brillando al sol y los muchachos le hacen rueda y ____ tocan

⁴ Como señalamos, algunos ejemplos literarios y de la prensa escrita han sido tomados del *Corpus del español* y del CREA.

Criterio 4. La heteronimia (*muchacha*):

8. Yo quise que fuese realmente ____ muchacha__ virtuos__ y modest__; porque ____ mujer vulgar, artificios__, hubiera conseguido tal vez ____ victoria fácil, pero fugaz...

Nivel A2**Criterio 1.** Masculinos y femeninos en *-í/-ú* (*jabalí*):

9. ____ jabalí gigant__ de la selva vive en los bosques tropicales africanos.

Criterio 2. Masculinos en *-a*, nombres de colores y terminados en *-ma* (*tema*):

10. El tema era clar__, concis__ e interesant__.

Criterio 3. Femeninos en *-o* (mismo criterio que en la categoría A1).**Criterio 4.** Género diferente expresado con terminación diferente (*príncipe*):

11. ¿Quién será __ príncipe caballeros__ que despertará a Cataluña?

Criterio 5. Sustantivos terminados en *-dor*, *-tor* y *-sor* (*director*):

12. __ director parece muy seri__ y educad__.

Criterio 6. Sustantivos invariables en *-ista* y sustantivos de género común (*modelos*):

13. __ modelos tiene que ser muy alt__ y delgad__.

Nivel B1**Criterio 1.** Nombres epicenos (*víctima* y *gorila*):

14. __ víctimas fueron trasladad__ al hospital más cercano.
15. __ gorila es sumamente sobreprotecto__ con sus crías.

Criterio 2. El cambio de género expresa un cambio de significado (*manzana/manzano*):

16. __ manzana es __ fruta ric__ y jugos__ que crece en el manzan__.

Criterio 3. Se trata del mismo criterio que en el nivel A2 (sustantivos invariables).**Nivel B2****Criterio 1.** Femeninos que empiezan con *-a* tónica acentuada (*agua*):

17. ____ agua del mar es muy clar__, color turques__ en las costas del Caribe.

Criterio 2. Femeninos terminados en *-triz*, *-ez*, *-dad*, *-ción*, *-sión*, *-tud* y *-umbra* (*madurez* y *costumbre*):

18. ____ madurez es __ de las etapas del ser humano.
19. Y los conductores siguen practicando impunemente __ costumbre de arrojar colillas encendidas fuera del vehículo -para que el olor no moleste o porque se ha llenado el

cenicero-, sin que ____ dirección general de Tráfico se ocupe de aplicar ____ sanciones previst____.

-Criterios de selección del post-test 2, por niveles

Nivel A1

Criterio 1. Masculinos en -o y femeninos en -a (*tiempo y vida*):

1. Creo que fue la última vez que vine a Tingo, María se antojó de unos buñuelos, no quiso usar casco, dijo que hacía calor; vinimos los dos en mi moto, solo estuvimos ____ tiempo necesari____ porque los chicos se quedaron solos en casa.
2. En aquella época, mi abuela era una mujer feliz, ____ vida era tranquil____.

Criterio 2. Masculinos y femeninos terminados en vocal que no sean -o y -a, y terminados en consonante (*el nombre, la tarde, el corazón y la razón*):

3. Todo estaba en silencio. Solo se oía el rumor del viento en la enramada y el canto de las aves. El sol se ocultaba en el mar. ____ tarde estaba hermosísim____.
4. El Viagra es un medicamento destinado exclusivamente a hombres que padecen disfunción eréctil y ____ nombre genéric____ de la droga corresponde a Citrato de Sildenafil.
5. Me sentía triste y con ____ corazón oprimid____ por un peso extraño.
6. Algunas personas pueden pensar que la renuncia a la certidumbre supone una derrota de ____ razón human____, pero yo no estoy de acuerdo con esta idea.

Criterio 3. Femeninos en -o (*la mano*):

7. ____ mano rar____.

Criterio 4. La heteronimia (*el caballo y la yegua*):

8. Pues les daremos la batalla por el Malandrón... -En ese caso yo me salvo con mi mujer y mi hijo, en ____ caballo que tuvisteis a bien regalarle el día que lo cristianamos. -No, llevad ____ caballo negr____. Yo montaré ____ yegua blanc____.

Nivel A2

Criterio 1. Masculinos y femeninos en -í/-ú (*esquí y menú*):

9. ____ esquí acuátic____ suele comenzar con el participante agachado sobre sus esquíes y agarrando el cable que se encuentra sujeto a la lancha. Al acelerar la embarcación, ____ esquíes comienzan a planear sobre el agua y el esquiador se incorpora y se mantiene erguido.
10. La comida fue divertidísima; Currita tuvo el capricho de mandar preparar a su cocinero ____ menú japone____, y todos se sentaron a la mesa.

Criterio 2. Masculinos en -a, nombres de colores (*magenta*) y terminados en -ma (*programa*):

11. Si yo mezclo ____ magenta y ____ azul, tendré ____ azul oscur__ o ____ violeta. Si le mezclo ____ amarillo y ____ magenta, tendré ____ naranja.

12. Fue enviado la semana pasada por la cadena NBC para producir ____ programa especial ____ sobre el secuestro en Colombia.

Criterio 3. Para los femeninos en *-o* seguimos el mismo criterio que en la categoría A1.

Criterio 4. Género diferente expresado con terminación diferente. Femeninos en *-esa* (*condesa*), *-triz* (*actriz*), *-ina* (*bailarina*) e *-isa* (*papisa*):

13. Pues ése es el marqués de Moscosso, galán de ____ condesa viud ____ de Villapineda.
14. El príncipe era alto, delgado; representaba cuarenta y cinco años, y, aunque príncipe, no de muy distinguida persona ni maneras. Con esto se hallaba ya reunida toda la tertulia y todos aguardaban con impaciencia a ____ cantatriz anunciad ____, no sin grandes dudas acerca de su mérito.
15. Con sesenta y seis años de edad, ____ bailarina rus ____ prosigue su idilio con el escenario. París y Los Angeles han sido sus dos últimos destinos por ahora, y le espera para después de las clases magistrales, una gira por Tokio, donde bailará “La muerte del cisne”.
16. Si acertamos a dar con el verdadero y legítimo preste Juan, tantos han buscado en balde basta ahora, yo le rendiré, le cautivaré, le sentaré en su trono y vendré a ser ____ Papisa Juana de Oriente.

Criterio 5. Sustantivos terminados en *-dor* (*gobernador*), *-tor* (*lector*) y *-sor* (*defensor*):

17. La Constitución de Australia, que entró en vigor en 1901, se basa en la tradición parlamentaria británica e incluye elementos del sistema estadounidense. El jefe de Estado es el soberano británico, representado por ____ gobernador general ____.
18. Recordará sin duda ____ atent ____ lector que al fin de nuestro cuarto capítulo dejamos...
19. Desafortunadamente el silencio de Sebastián Guillén no ayuda a reanudar el diálogo, con lo cual el EZLN ha dejado de ser ____ defensor activ ____ de los derechos de los indígenas.

Criterio 6. Sustantivos invariables en *-ista* (*protagonista*) y sustantivos de género común (*joven*):

20. Hermann Hesse (1877-1962), contemporáneo de Mann, escribió novelas en las que ____ protagonista está habitualmente inmers ____ en un viaje para descubrirse a sí mismo.
21. ____ joven estaba pálido ____, demudad ____, inundad ____ en llanto, con el cabello descompuesto.

Nivel B1

Criterio 1. Nombres epicenos (*gente* y *serpiente*):

22. Encuentro que es un país maravilloso, una ciudad bellísima, Ciudad Méjico, ____ gente es encantador ____, y quisiera volver pronto, de hecho, tal vez vaya a hacer estudios doctorales allá.
23. Alemania tiene una fauna poco variada. Los mamíferos más comunes son ciervo, jabalí, comadreja, tejón, lobo y zorro. Entre los pocos reptiles está ____ serpiente venenos ____, ____ víbora europe ____.

Criterio 2. El cambio de género expresa un cambio de significado (*policía*, cf. Herrero Vecino 1997). Añadimos la dimensión árbol/fruto (*cerezo/cereza*) y tamaño (*barco/barca*):

24. ___ policía que detuvo al asesino fue condecorad___ (‘décorer’).
25. Marca el 911 para llamar a ___ policía.
26. Tradicionalmente se utilizan más las maderas de frutales, como ___ cerezo o ___ peral, que las de arce o roble, demasiado duras para ser talladas.
27. En otra silla está la loza, mucha loza y muy fina, y en cada plato una fruta pintada: un plato tiene ___ cereza, y otro ___ higo, y otro ___ uva.
28. Estaba organizado de tal manera que ___ barco era nuestro ___ hotel. Y descendíamos no más, entonces, en los puertos, en las visitas, y las visitas estaban todas ya programadas.
29. ___ barca era ___ de esas finas y estrechas canoas que no bogan (‘ramer’) sino que resbalan por encima del agua.

Criterio 3. El mismo que en el nivel A2 (sustantivos invariables).

Nivel B2

Criterio 1. Femeninos que empiezan con *-a* tónica acentuada (*arma* y *hambre*):

30. Al mismo tiempo, don Frutos, sin lanzar un suspiro, caía también, inerte y cadavérico, a los pies de la mesa; y Polinar, después de arrojar ___ arma homicid___ entre sus dos víctimas, saltaba por la ventana muy tranquilamente.
31. ___ hambre era espantos___: acudió el Obispo a su hermano Hércules, que vivía en Nápoles, y pudo conseguir de él gran cantidad de trigo.

Criterio 2. Femeninos terminados en *-triz* (*directriz*), *-ez* (*rapidez*), *-dad* (*verdad*), *-ción* (*situación*) *-sión*, (*comisión*), *-tud* (*actitud*) y *-umbra* (*muchedumbre*):

32. Farid Ayales, exministro de Trabajo, se amparó ayer en ___ directriz presidencial___ mediante la cual -explicó- se le relevó de su responsabilidad sobre el Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares.
33. Para esa época, Melquíades había envejecido con ___ rapidez asombros___.
34. Lo que he perseguido yo con mi novela es ___ verdad human___, no ___ verdad divin___, ni siquiera la confirmación de ninguna otr___ verdad que pueda derivarse de una experiencia vital basada en el cristianismo.
35. Él pasó por ___ situación financier___ muy difícil y yo le ayudé económicamente.
36. ___ Comisión Económic___ europe___.
37. Enseñar música en las escuelas con ___ actitud moral___ adecuad___ podría contribuir al entendimiento en el mundo.
38. Y en medio de aquel___ muchedumbre (‘foule’) desconocid___, extrañ___, incoherent___, Ángel veía surgir, de una manera inesperada, la imagen de la misma inolvidable Gabriela de antaño.

4.6.3 Desarrollo de los test

Los estudiantes realizaron los dos test iniciales (pre-test 1 y pre-test 2) en la primera etapa de la investigación. Ambos test duraron unos 30 minutos, aunque algunos participantes terminaron antes y a otros les tomó un poco más (15 minutos extra). La prueba se realizó en clase y fue aplicada por la investigadora en todos los casos. Se les pidió que contestaran de acuerdo a lo que pensaban y se les insistió en que la respuesta debía ser lo más espontánea posible. Además, se dejó muy claro que no era una prueba que influiría en su calificación final del curso. Los dos test finales (post-test 1 y post-test 2) se llevaron a cabo en la segunda etapa de la investigación, más de dos meses después y antes de acabar el cuatrimestre escolar, debido a que los estudiantes del grupo B o de experiencia debían realizar las actividades de refuerzo una vez a la semana.

Como hemos visto en el apartado anterior, el pre-test 1 y el post-test 1 contienen ambos 92 sustantivos, a los cuales los estudiantes debían asignar (M) o (F) según su género gramatical. Entre la lista de sustantivos incluimos varios distractores, como *radio*, *concertista*, *periodista* y *artista*, por ser parte de la materia que debe ser impartida en torno al género gramatical, según el *Plan* (género ambiguo y género común). Como es sabido, la elección de género no modifica al sustantivo, ya que ambos son gramaticalmente correctos: *la radio/el radio*, *la concertista/el concertista*, *la periodista/el periodista*, *la artista/el artista*. A través de la elección en estos sustantivos podremos observar la preferencia de género por parte de los estudiantes de nivel intermedio.

El pre-test 2 consta de 20 oraciones contextualizadas que deben ser completadas por los participantes. En ellas el sustantivo está acompañado por espacios en blanco en el lugar del determinante y del adjetivo. El post-test 2 contiene 38 oraciones, ejemplos literarios y de la prensa escrita, que los estudiantes también deben completar con la concordancia.

4.7 La tipología de errores

Con relación a la tipología de errores, hemos tomado como referente el trabajo de Fernández (1997), pues atiende a los aspectos que interesan en nuestra investigación, y además ha sido empleada por diversos autores. Esta tipología se centra en los aspectos formales de la lengua y, según explica Fernández (1997: 44), “es fiable en un alto grado”.

En nuestro caso la hemos adaptado a nuestro estudio, centrándonos únicamente en los errores léxicos y gramaticales. La tipología de errores y su ejemplificación es la siguiente:

1) Léxicos. Forma. Género (como rasgo del nombre): *el coliflor*, *el cumbre*, *la naranja* (color), *el poetisa* o *la doctor*. 2) Gramaticales. Concordancias. Género: *la catedral maravillos*, *el gorila sobreprotectoro*, *el agua claroo*, *el Papisa Juana de Oriente*, *las esquíes acuáticos*, *el directriz presidencial*, *el yegua blancoo*, *un fruta rico y jugosoo*, *un mano raroo*.

En el capítulo siguiente conoceremos los resultados de las pruebas y analizaremos los datos, siguiendo para ello la teoría presentada.

5. Resultados de la investigación

En este capítulo daremos a conocer los resultados obtenidos en las pruebas realizadas con los 84 estudiantes de las 6 instituciones de Montreal. Como se ha señalado anteriormente, los participantes fueron divididos en dos grupos (A y B) y ambos llevaron su instrucción normal curricular, según los criterios de cada institución. El grupo B contó además con nuestras actividades, que las realizaron en el marco de tareas a lo largo del semestre. En un primer momento, realizamos los pre-test 1 y 2 con ambos grupos para evaluar sus diferencias; después, comprobamos el progreso del grupo B con los post-test 1 y 2.

5.1 Resultados del pre-test 1

En este apartado presentamos los resultados del pre-test 1, por grupos. Cabe recordar que los datos obtenidos en esta prueba comprenden los errores léxicos, y más específicamente la asignación de género y el género como rasgo del nombre. Para ello, y ante la falta de un criterio unificado en el método y la técnica, seguimos los trabajos de Ruiz (2006), Santos Gargallo (2004), Pastor (2001), Fernández (1997) y Vázquez (1991). El objetivo no es otro que analizar y exhibir aquellos sustantivos que presentaron mayor dificultad para los estudiantes, según los criterios del *Plan curricular*.

El total de errores de ambos grupos fue de 1.524 (asignación de género errónea). El grupo A, o de control⁵, obtuvo un total de 673 errores de léxico en el pre-test 1 (44%) y el grupo B, o de experiencia⁶, 851 (56%). Por tanto, el grupo B presentó más errores de léxico en este primer test.

Con respecto a los errores específicos cometidos en esta prueba, ofrecemos la lista completa de los sustantivos clasificados de acuerdo a los criterios del *Plan* con el número de errores por subgrupos (G1-G4) y grupos (totales A y B).

⁵ El grupo A o de control (con 41 informantes) está formado por los alumnos del CRE-1 (Centro de Recursos del Español de la Universidad de Montreal), la UQÀM, la Universidad de Montreal y la Universidad Concordia.

⁶ El grupo B o de experiencia (con 43 informantes) está formado por los alumnos del CRE-2 (Centro de Recursos del Español), la Universidad Concordia (2), el *Cégep* de Maisonneuve y el *Cégep* Vanier.

		Errores cometidos en el pre-test 1, por subgrupos								Totales por grupo	
#	Sustantivos	G1A	G2A	G3A	G4A	G1B	G2B	G3B	G4B	Total A	Total B
1	Auto		2	4	6	2	2	2	5	12	11
2	Gato										
3	Vaso										
4	Casa										
5	Máscara	4		7	9	4	2	1	8	20	15
6	Amiga										
7	Diente	6	1	9	8	2	3	5	8	24	18
8	Sobre	5	1	4		2	1	1	1	10	5
9	Chile	1				2		4		1	6
10	Noche					2		1			3
11	Tarde		1		1	2				2	2
12	Calle										
13	Club	1			1				1	2	1
14	Arroz	1		1					1	2	1
15	Interés							1	2		3
16	Capital			1	2	4	1	1		3	6
17	Moral	5	1	6	8	7	2	4	10	20	23
18	Coliflor	8	2	13	16	12	4	8	15	39	39
19	Moto	5		1	2	9	1	4	5	8	19
20	Radio										
21	Foto	2		1		5		3	3	3	11
22	Mamá								1		1
23	Hermana			1						1	
24	Mujer								1		1
25	Tío										
26	Abuelo										
27	Yerno	2						1		2	1
28	Frenesí	6	2	7	9	4	5	2	10	24	21
29	Rubí	3				4		3	2	3	9
30	Guaraní	3		4	1	3		4	7	8	14
31	Bisturí	3				1		3	1	3	5
32	Bambú					1		1	2		4
33	Gurú					1					1
34	Champú					1		2	3		6
35	Sistema	5		1	1	7		5	5	7	17
36	Problema	5		1		3		5	7	6	15
37	Violeta	8	1	8	6	10	3	7	11	23	31
38	Naranja	8		9	5	7	3	8	10	22	28
39	Rosa	8	2	10	6	9	4	8	12	26	33
40	Marquesa								1		1
41	Duquesa					1			1		2
42	Alcaldesa	1		1	1	1		1	1	3	3
43	Emperatriz			1	1	2		2	2	2	6
44	Institutriz			1	2	1		2		3	3
45	Actriz	1		1	1	1		2	1	3	4
46	Peregrina		1	3					1	4	1
47	Madrina										
48	Asesina	2		2	1	3		2	4	5	9
49	Sacerdotisa	1	1	5	2	2			2	9	4
50	Poetisa			3	1			1	1	4	2
51	Doctor			3	1	1				4	1
52	Escritor			1						1	
53	Director			1						1	
54	Embajador			2						2	
55	Senador			1						1	
56	Historiador			2						2	
57	Profesor			1						1	

58	Supervisor			1						1	
59	Confesor			1						1	
60	Periodista										
61	Artista										
62	Concertista										
63	Persona				1		1			1	1
64	Víctima					1	1				2
65	Liebre	9	1	11	15	11	3	6	15	36	35
66	Cólera	8		11	7	10	1	8	13	26	32
67	Frente	3	1	12	14	10		6	12	30	28
68	Cura	6		11	2	10		7	13	19	30
69	Alma	1	2	4	6		4	1	4	13	9
70	Agua	5	3	6	12	9	4	2	8	26	23
71	Área	2	2	1	7	5	4	1	6	12	16
72	Aula			1	2			1	4	3	5
73	Vejez	5		8	7	10		4	10	20	24
74	Madurez	2		7	5	7		6	11	14	24
75	Sencillez	3		7	6	8		5	13	16	26
76	Matriz			4	3	4		4	1	7	9
77	Cicatriz			1	2	5		3	2	3	10
78	Edad	3		3	3	1		3	7	9	11
79	Sociedad					2		1	1		4
80	Realidad					1		1			2
81	Canción			1		1		2	3	1	6
82	Revolución					2		1			3
83	Organización			3	2	2		1	3	5	6
84	Pasión		1		1	2		1	1	2	4
85	Prisión	1		3	1	2		2	4	5	6
86	Impresión					2	1	2	4		9
87	Virtud	1		1	4	4		3	8	6	15
88	Juventud			2	2	5		4	6	4	15
89	Esclavitud		1	4	2	6		4	8	7	18
90	Incertidumbre	6		7	4	7		6	9	17	22
91	Legumbre	7	2	13	16	8	5	8	15	38	36
92	Cumbre	6	2	12	11	10	3	7	14	31	34

Tabla 1. Errores cometidos en el pre-test 1 por tipo de sustantivo y totales por grupos (A y B).

Como podemos observar en la tabla anterior, los masculinos en *-o* y los femeninos en *-a* (#1-6) no presentan mucha dificultad para los estudiantes. El único sustantivo con una alta frecuencia de errores, tanto en el grupo A (12) como en el grupo B (11) es *auto*; quizá este error se deba a la interferencia de la L1, pues en francés este sustantivo es de género femenino (*la voiture*). Con respecto a los femeninos en *-a*, los resultados muestran que los estudiantes tampoco tienen problemas con respecto a la asignación de género, no obstante el sustantivo *máscara* presenta un alto número de incidencias. De nuevo, se podría explicar por la interferencia del francés (L1), pues *máscara* es de género masculino (*le masque*).

Los masculinos y femeninos terminados en vocal que no sea *-o* y *-a* presentaron errores en los 3 sustantivos (*diente*, *sobre*, *chile*), 35 el grupo A y 29 el B. Los femeninos tienen un número menor de errores (2 en el grupo A y 5 en el B). El sustantivo con más errores es *diente* (42/71). Este tipo de sustantivos presenta un grado alto de dificultad, además de la

interferencia con el francés, pues *diente* es de género femenino (*la dent*); por otro lado, parece que los estudiantes tienden a generalizar el género femenino cuando los sustantivos terminan en *-e*. En cuanto a los sustantivos terminados en consonante, el mayor índice de errores recae en los femeninos (*coliflor* y *moral*), con 130 errores (62 en el grupo A y 68 en el B). Los errores en los masculinos son menores (6 en el grupo A y 5 en el B). En este caso los errores se pueden deber tanto a la interferencia de la lengua materna (*coliflor* es de género masculino en francés), como a una generalización de la regla (*capital* > *moral*), ya que se ha observado que los estudiantes tienden a utilizar la forma no marcada (masculino) cuando los sustantivos terminan en consonante.

Los femeninos en *-o*, creemos que los errores de este tipo se deben a los errores de simplificación, debido al desconocimiento de la regla, pues generalmente se trata de excepciones o de sustantivos que conservan la raíz etimológica. Los resultados indican que si bien ambos grupos presentan problemas con los sustantivos de este tipo, el grupo A cometió solamente 11 errores, mientras que el número de errores del grupo B se eleva a 30 (los sustantivos que escogimos fueron *moto*, *foto* y *radio*⁷).

En cuanto a la heteronimia, no presentó un alto índice de errores. En el caso de los femeninos *mamá*, *hermana* y *mujer* (1 error en el grupo A y 2 en el B) y los masculinos *tío*, *abuelo* y *yerno* (2 en el grupo A y 1 en el B) el índice bajo de error se debe a la selección de sustantivos que se aprenden en el nivel básico de español. En los masculinos y femeninos en *-í/ú*, en cambio, se observa una mayor dificultad en ambos grupos (38 y 49, respectivamente), y más en los sustantivos en *-í* (87 errores) que en *-ú* (11 errores), probablemente esto se deba a que se trata de palabras cuya frecuencia de aparición en el registro de habla es bajo. El sustantivo con mayor dificultad de asignación de género fue *frenesí* (con 24 errores en el grupo A y 21 en el B); en francés es de género femenino (*frénésie*). Otros sustantivos que registran errores son *rubí*, *guaraní* y *bisturí*, pero en ocurrencias muy bajas, además el género de estas palabras se corresponde tanto en español como en francés.

En lo que se refiere a los masculinos en *-a*, optamos por los colores (violeta, rosa y naranja) y registramos una gran cantidad de errores (163). En el caso de los sustantivos en *-ma*, con 45 errores en total, presenta cierto grado de dificultad para los estudiantes por

⁷ El sustantivo *radio* no se tomó en cuenta, pues la NGLE reconoce ambos géneros como correctos.

desconocimiento de las reglas, por simplificación o hipergeneralización del paradigma regular (m. / f.).

En los sustantivos de género diferente expresado con terminación diferente *-esa*, *-triz*, *-ina* e *-isa*, los primeros fueron los que menos frecuencias de error obtuvieron (9), seguidos de *-triz* (21) y de *-ina* y *-tisa* (19 errores, respectivamente). Los errores en los sustantivos de moción genérica pueden deberse al desconocimiento de la palabra (*institutriz*, *emperatriz*, *peregrina*, *asesina*), o a una simplificación del sistema.

Los sustantivos en *-dor*, *-tor* y *-sor* (A2) exhiben un aspecto particular. El grupo A obtuvo mejor rendimiento en el pre-test 1, no así en el post-test (14 errores vs. 1 en el grupo B). Estos sustantivos son, por lo general, nombres de profesiones, léxico que se enseña en los primeros niveles de ELE. Por lo que respecta a los nombres epicenos, ambos grupos no tienen mucho problema con los que designan a seres humanos, sin embargo cuando se refieren a animales, como por ejemplo el caso de *liebre*, la cifra asciende (71 errores), por tanto creemos que la elección errónea de género se debe al desconocimiento por parte del estudiante, como error interlingual de transferencia, ya que en francés el sustantivo es masculino (*le lièvre*). En los sustantivos de cambio de género que expresa diferentes significados, los resultados totales arrojan 165 errores: *cólera* (f.) y *frente* (f.) (58) y *cura* (m.) (49). Estos resultados parecen indicar que los estudiantes no tienen conocimiento de este tipo de sustantivos, el error es por tanto intralingual, o bien de simplificación de los paradigmas.

Los resultados de los sustantivos femeninos con á- tónica acentuada (B2) nuevamente arrojan luz ante la falta de instrucción (85 errores). Los sustantivos *agua* (49), *área* (28) y *alma* (22) fueron los más problemáticos, mientras *aula* fue el que menos dificultad presentó (8). Este tipo de errores se deben al desconocimiento de las reglas, y a que al ir acompañados del artículo *el* puede conducir al error en su asignación de género.

Los femeninos en *-triz*, *-ez*, *-dad*, *-ción*, *-sión*, *-tud* y *-umbra* (de cosa) (B2) registran en total 469 errores; sin embargo, los que presentan mayor dificultad, de acuerdo al número de errores alcanzados, son los sustantivos en *-umbra* (86 en el grupo A y 92 en el B), seguidos de los sustantivos en *-ez* (50 y 74, respectivamente), los terminados en *-tud* (17 y 48), en *-dad* (9 y 17), en *-sión* (7 y 19) y por último en *-ción* (6 y 15). Como vemos por el número de errores cometido, este grupo de sustantivos fue uno de los más problemáticos para los estudiantes de la prueba. Dado que el sistema de género del francés posee algunas de estas desinencias (*-sion*, *-tion*) y el género corresponde en ambas lenguas, podemos

pensar que el origen del error se puede deber al desconocimiento de las reglas. Por otro lado, los estudiantes tienden a concordar el sustantivo en género masculino cuando termina en consonante y en género femenino cuando termina en *-e*. Este criterio, según el *Plan curricular*, debe impartirse en el nivel B2, nivel en el que se encuentran los alumnos de nuestro estudio.

La siguiente tabla resume el número de errores por tipo de sustantivos (criterios), nivel (A1-B2) y grupo (A y B).

Criterios		Nivel	Grupo A	Grupo B
1.	Femeninos en <i>-umbre</i>	(B2)	86 errores	92 errores
2.	Cambio de género expresa cambio de significado	(B1)	75 errores	90 errores
3.	Masculinos en <i>-a</i> , colores	(A2)	71 errores	92 errores
4.	Femeninos en <i>-consonante</i>	(A1)	62 errores	68 errores
5.	Femeninos en <i>a-</i> tónica acentuada	(B2)	54 errores	53 errores
6.	Femeninos en <i>-triz</i>	(B2)	50 errores	74 errores
7.	Masculinos y femeninos en <i>-í</i>	(A2)	38 errores	49 errores
8.	Nombres epíctetos	(B1)	37 errores	38 errores
9.	Masculinos en vocal que no sea <i>-o</i> y <i>-a</i>	(A1)	35 errores	29 errores
10.	Femeninos en <i>-a</i>	(A1)	20 errores	15 errores
11.	Femeninos en <i>-tud</i>	(B2)	17 errores	48 errores
12.	Masculinos en <i>-ma</i>	(A2)	13 errores	32 errores
13.	Género diferente, femeninos en <i>-isa</i>	(A2)	13 errores	6 errores
14.	Masculinos en <i>-o</i>	(A1)	12 errores	11 errores
15.	Femeninos en <i>-o</i>	(A1)	11 errores	30 errores
16.	Femeninos en <i>-ez</i>	(B2)	10 errores	19 errores
17.	Género diferente, femeninos en <i>-ina</i>	(A2)	9 errores	10 errores
18.	Femeninos en <i>-dad</i>	(B2)	9 errores	17 errores
19.	Género diferente, femeninos en <i>-triz</i>	(A2)	8 errores	13 errores
20.	Femeninos en <i>-sión</i>	(B2)	7 errores	19 errores
21.	Sustantivos terminados en <i>-tor</i>	(A2)	6 errores	1 error
22.	Femeninos terminados en <i>-ción</i>	(B2)	6 errores	15 errores
23.	Sustantivos terminados en <i>-dor</i>	(A2)	5 errores	0 errores
24.	Masculinos en consonante	(A1)	4 errores	5 errores
25.	Heterónimos	(A1)	3 errores	3 errores
26.	Género diferente, femeninos en <i>-esa</i>	(A2)	3 errores	6 errores
27.	Sustantivos en <i>-sor</i>	(A2)	3 errores	0 errores
28.	Femeninos en vocal que no sea <i>-o</i> y <i>-a</i>	(A1)	2 errores	5 errores
29.	Masculinos y femeninos en <i>-ú</i>	(A2)	0 errores	11 errores

Tabla 2. Número de errores en el pre-test por grupos, según los criterios y el nivel.

Los errores que tienen un alto grado de dificultad para ambos grupos, según se registra en la tabla precedente, son los sustantivos en *-umbre* (B2), los ambiguos (B1) y los sustantivos masculinos que terminan en *-a* (A2), la frecuencia de este tipo oscila entre los 71 y los 92 errores en cada criterio. Entendemos que el criterio de los sustantivos en *-umbre* cause problemas, ya que es en este nivel intermedio (B1-B2) en el que se debe enseñar, no obstante los otros dos criterios deberían haberse superado, puesto que

pertenecen a niveles anteriores. A este primer grupo de sustantivos le siguen de cerca los femeninos que terminan en consonante (A1), los que comienzan en *-a* tónica (B2) y los femeninos que terminan en *-triz* (B2), que fluctúan entre los 50 y los 74 errores. En este caso los errores se deben a la falta de conocimiento (propios del nivel B2), no así los errores en los femeninos que terminan en consonante. Los siguientes errores varían entre los 29 y los 49 casos y son causados por los masculinos y femeninos en *-í* (A2), los nombres epícenos (B1) y los masculinos en vocal que no sea *-o* y *-a* (A1). Como podemos observar estos criterios corresponden a niveles anteriores, por lo tanto los errores destacan la dificultad que todavía tienen los estudiantes ante estos criterios. Antes de continuar con los errores que han tenido las frecuencias más bajas (entre 29 y 0 casos), cabe mencionar que el grupo B registró cierta dificultad ante tres tipos de sustantivos: los femeninos en *-tud* (B2), los masculinos en *-ma* (A2) y los femeninos en *-o* (A1), mientras que el grupo A no presentó mucha dificultad. Salvo para los femeninos en *-tud*, que corresponden a la materia del nivel intermedio, los masculinos en *-ma* y los femeninos en *-o* parecen ser los sustantivos más conflictivos. Estos mismos resultados fueron obtenidos en otras investigaciones (cf. Ruiz 2006), ya que se trata de excepciones que generalmente se mencionan de manera parcial en la clase o en los manuales, o simplemente no se enseñan, tal y como reflejó el análisis de manuales efectuado, donde vimos que no se presenta el contenido completo que se debería incluir y que recomienda el *Plan curricular*. Para el grupo A estos sustantivos no conllevan la misma dificultad que para el grupo B, pero aún así deberían estar superados de igual modo.

La dificultad en los siguientes criterios se caracteriza por su diversidad en ambos grupos. El grupo A presenta entre 20 y 10 errores en los femeninos en *-a* (A1), género diferente femeninos en *-isa* (A2), masculinos en *-o* (A1) y femeninos en *-ez* (B2), criterios que pertenecen a niveles anteriores, a excepción de los femeninos en *-ez*. Los errores del grupo B oscilan también entre los 20 y 10, pero corresponden a los femeninos en *-ez* (B2), femeninos en *-sión* (B2), femeninos en *-dad* (B2), femeninos terminados en *-ción* (B2), género diferente femeninos en *-triz* (A2), masculinos y femeninos en *-ú* (A2), masculinos en *-o* (A1) y género diferente femeninos en *-ina* (A2). Como podemos comprobar, el grupo B presenta errores en los criterios del nivel B2, nivel en el que se encuentran, pero también se documentan errores de niveles iniciales. Por último, los sustantivos que presentaron menos problemas, entre 10 y 0 errores, corresponden de nuevo a diferentes proporciones en ambos grupos. El grupo A produjo errores en los femeninos en *-ez* (B2), género

diferente femeninos en *-ina* (A2), femeninos en *-dad* (B2), género diferente femeninos en *-triz* (A2), femeninos en *-sión* (B2), sustantivos terminados en *-tor* (A2), en *-ción* (B2), en *-dor* (A2), masculinos terminados en consonante (A1), heterónimos (A1), género diferente femeninos en *-esa* (A2) y sustantivos en *-sor* (A2) y femeninos en vocal que no sea *-o* y *-a*. Mientras, el grupo B registró los siguientes en género diferente femeninos en *-ina* (A2), género diferente femeninos en *-esa* (A2), sustantivos en *-tor* (A2), masculinos en consonante (A1), femeninos en vocal que no sea *-o* y *-a* (A1) y heterónimos (A1). En resumen, parece que los errores de este tipo se deberían a la ignorancia de las reglas gramaticales por parte de los alumnos. Aunque son pocos, no deberían aparecer en este nivel, ya que se supone que esta clase de sustantivos ya se ha estudiado en el aula previamente, según los criterios del *Plan*.

5.2 Resultados del pos-test 1

El total de errores en esta prueba de asignación de género (léxico) fue de 1320. El grupo A obtuvo 680 errores (52%) y el grupo B 640 (48%); por tanto, el grupo A cometió más errores de léxico en este último test.

En relación a los errores, presentaremos los sustantivos de la prueba clasificados de acuerdo con los criterios del *Plan*, con el número de errores por subgrupos (G1-G4) y grupos (totales A y B).

#	Sustantivos	Errores cometidos en el post-test 1, por subgrupo								Totales por grupo	
		G1A	G2A	G3A	G4A	G1B	G2B	G3B	G4B	Total A	Total B
1	Auto	2		7	9	3	2	5	8	18	18
2	Gato					1					1
3	Vaso			1		1				1	1
4	Casa					1					1
5	Máscara	1	1	11	9	5	1	2	13	22	21
6	Amiga								1		1
7	Diente	3	1	7	11	4	3	5	11	22	23
8	Sobre	2	1		2	3		1	2	5	6
9	Chile	1				1			2	1	3
10	Noche					2		1			3
11	Tarde					2		1	2		5
12	Calle					1		4			5
13	Club					1					1
14	Arroz	2		1		1			2	3	3
15	Interés					2		1	1		4
16	Capital	1				3		2		1	5
17	Moral	5	2	3	6	9	4	3	5	16	21
18	Coliflor	8	2	10	16	11	4	8	13	36	36
19	Moto	4		4	2	7		1	1	10	9
20	Radio										
21	Foto	3	1			4			1	4	5

22	Mamá			1		1				1	1
23	Hermana			1						1	
24	Mujer							2	1		3
25	Tío										
26	Abuelo										
27	Yerno	2				1				2	1
28	Frenesí	5	1	8	10	5	4	1	4	24	14
29	Rubí	4		1		4		1		5	5
30	Guaraní	3		2	2	4		3	6	7	13
31	Bisturí	4			1	5		1		5	6
32	Bambú	1				1		2		1	3
33	Gurú					1		2			3
34	Champú	1			1	1		3		2	4
35	Sistema	5		2	1	2		3	2	8	7
36	Problema	2				3		2	1	2	6
37	Violeta	8	2	7	9	5	2	1		26	8
38	Naranja	7	1	6	3	3	2	1	2	17	8
39	Rosa	9	2	7	8	4	1	1		26	6
40	Marquesa			1					2	1	2
41	Duquesa	1				1				1	1
42	Alcaldesa	2			1	1			1	3	2
43	Emperatriz			1	2	1		1		3	2
44	Institutriz			1	1			2		2	2
45	Actriz	2	1	2	2			2	1	7	3
46	Peregrina	1	1			2			2	2	4
47	Madrina			1		1			3	1	4
48	Asesina	2	1	3	6	2	2		5	12	9
49	Sacerdotisa	1	1	5	7		1			14	1
50	Poetisa	2	2	6	4	3		1	7	14	11
51	Doctor			1						1	
52	Escritor										
53	Director	1				1				1	1
54	Embajador										
55	Senador										
56	Historiador	1								1	
57	Profesor			1						1	
58	Supervisor	1		1						2	
59	Confesor			1		1				1	1
60	Periodista										
61	Artista										
62	Concertista										
63	Persona										
64	Víctima			1				1	4	1	5
65	Liebre	7	2	13	15	12	2	8	11	37	33
66	Cólera	6		11	7	9		4	6	24	19
67	Frente	5	2	10	14	9	1	3	12	31	25
68	Cura	7		10	6	8		6	7	23	21
69	Alma		1	4	8	7	3	3	7	13	20
70	Agua	4	3	4	12	9	3	3	8	23	23
71	Área	2		3	8	6	3	6	6	13	21
72	Aula	1		3	4	3		4	5	8	12
73	Vejez	3		7	7	2		3	4	17	9
74	Madurez			4	4	2		5	6	8	13
75	Sencillez	4	1	5	4	2		6	3	14	11
76	Matriz	2	1	2	4	1		1	3	9	5
77	Cicatriz	1	1	1	1	2		2		4	4
78	Edad			6	2	2		3	3	8	8
79	Sociedad					1		3	1		5
80	Realidad								1		1
81	Canción		1	1		1		1	2	2	4
82	Revolución							1	1		2
83	Organización			1				1	2	1	3

84	Pasión	1		1		2		2	3	2	7
85	Prisión		1	3	1	4		1	2	5	7
86	Impresión	2	1	1		1		1		4	2
87	Virtud	4		1	1			3	2	6	5
88	Juventud			3	1	1		4	5	4	10
89	Esclavitud		1	3	1	2		2	1	5	5
90	Incertidumbre	5	1	5	8	4		5	2	19	11
91	Legumbre	8	3	12	16	9	3	7	9	39	28
92	Cumbre	6	1	9	11	5		4	5	27	14

Tabla 3. Errores cometidos en el post-test 1 por tipo de sustantivo y totales por grupos (A y B).

Con respecto a los masculinos en *-o* y los femeninos en *-a* (A1), no presentan gran dificultad, pero el número de errores aumentó en ambos grupos, sobre todo en el caso de *auto* y los sustantivos *vaso*, *gato* y *máscara*. Se trataría, de nuevo, de un caso de interferencia de la LM y un tipo de fosilización (*l'auto*, *le masque*). Los errores en los masculinos y femeninos terminados en vocal que no sean *-o* y *-a* y los terminados en consonante (A1) prácticamente no aumentaron. El sustantivo *diente* representa más de la mitad de los errores, lo que corrobora la transferencia de la LM y provoca un error interlingual. En los sustantivos femeninos *calle*, *tarde* y *noche* el grupo B aumenta los errores, quizá por las actividades realizadas con otros contenidos y el reacomodamiento de reglas internas, lo que ocasiona la vacilación. Los errores con los masculinos y femeninos terminados en consonante tienden a disminuir, pero los femeninos siguen causando mayores problemas: *coliflor* (72 errores), debido a la interferencia del francés, y *moral* (37). Los femeninos en *-o* (A1), también bajaron su índice de error, sobre todo en el grupo B, y gracias a las actividades. En la heteronimia, aumentaron *mamá* (grupo A) y *mujer* (grupo B). En los masculinos y femeninos en *-í/-ú* (A2) los errores se muestran en proporciones diferentes. El grupo A aumenta en los sustantivos *rubí* (3), *bisturí* (2), *bambú* (1) y *champú* (2), mientras que el grupo B disminuye en *frenesí* (7), *rubí* (4), *guaraní* (1), *bambú* (1) y *champú* (2), lo que muestra un progreso por parte del grupo B. Al igual que en el pre-test 1, los sustantivos en *-í* registran un número de errores mayor que los sustantivos en *-ú*, por lo que podemos concluir aquellos presentan mayor dificultad para los alumnos. Con respecto, por ejemplo, a *frenesí* (38 errores de los 92), la interferencia de la LM afecta la asignación correcta de género. El los masculinos en *-ma* y *-a* ambos grupos mejoraron, pero hay un mayor rendimiento en el grupo B. Los sustantivos de género diferente expresado con terminación diferente *-esa*, *-triz*, *-ina* e *-isa* aumentaron los errores (101 en total). En los sustantivos en *-esa*, el grupo A aumenta sus errores en *marquesa* (1), *duquesa* (1) y *alcaldesa* (3), mientras que el grupo B registra una disminución en *duquesa* (1),

alcaldesa (1), pero aumenta en *marquesa* (1). En los terminados en *-triz*, el grupo A aumenta sus errores en *emperatriz* (1), *actriz* (4) pero disminuye en *institutriz* (1); en el grupo B descienden en los tres sustantivos *emperatriz* (4), *institutriz* (1) y *actriz* (1). En los sustantivos en *-ina* e *-isa* observamos, en cambio, que ambos grupos aumentaron en general su incidencia de error. En cuanto a los sustantivos en *-dor*, *-tor* y *-sor* existe una disminución en la mayoría de ellos; como podemos observar en la tabla precedente, el número de errores no es muy alto, comparado con los sustantivos de terminaciones femeninas en donde sí se observa un grado mayor de dificultad. A pesar de que estos errores disminuyen conforme la instrucción avanza, no deberían presentarse en este nivel. En los nombres epicenos los errores se mantienen, el grupo A aumenta en *víctima* y *liebre* pero disminuyó en *persona*, y el grupo B disminuye en *persona* y *liebre* pero aumenta en *víctima*. De nuevo, el sustantivo *liebre* es el que más errores acuñó en ambos grupos, por lo que su género erróneo podría empezar a fosilizarse. En el cambio de género expresa diferentes significados los resultados muestran un progreso en el grupo B, no así en el grupo A, donde aumentaron los errores en todos los sustantivos: *cólera* (2), *frente* (1) y *cura* (4). Por tanto, en este criterio, los resultados del grupo B muestran que las actividades pueden inducir a una mejor actuación. En los sustantivos femeninos en *á-* tónica acentuada el índice de error aumentó: *área* (5), *aula* (7) y *alma* (11). Como vimos, los resultados del pre-test indicaron que los femeninos en *-triz*, *-ez*, *-dad*, *-ción*, *-sión*, *-tud* y *-umbra* (de cosa) eran los más complejos para los estudiantes (con 469 errores en total). Los resultados del post-test muestran que la cifra descendió un 50% en el grupo B (de 284 a 149), por tanto las actividades enfocadas a la forma causaron resultados positivos en los estudiantes. A través de los resultados podemos advertir que los estudiantes del grupo A no tuvieron ninguna instrucción, en relación a este tipo de sustantivos, tal y como estipula el *Plan* para el nivel B2, nivel en el que se encuentran y deberían de haber aprendido. La disminución de errores se refleja en *vejez* (15 errores menos), *madurez* (11), *sencillez* (15), *matriz* (4), *cicatriz* (4), *edad* (3), *sociedad* (1), *realidad* (1), *canción* (2), *revolución* (1), *organización* (3), *impresión* (7), *virtud* (10), *juventud* (5), *esclavitud* (13), *incertidumbre* (11), *legumbre* (8) y *cumbre* (20).

Para terminar, la siguiente tabla-resumen nos muestra el número de errores por tipo de sustantivos (criterios) y por nivel (A1-B2) en ambos grupos (A y B).

Criterios		Nivel	Grupo A	Grupo B
1.	Femeninos en <i>-umbre</i>	(B2)	85 errores	53 errores
2.	Cambio de género expresa cambio de significado	(B1)	78 errores	65 errores
3.	Masculinos en <i>-a</i> , colores	(A2)	69 errores	22 errores
4.	Femeninos en <i>-consonante</i>	(A1)	53 errores	62 errores
5.	Femeninos en <i>a-</i> tónica acentuada	(B2)	57 errores	76 errores
6.	Femeninos en <i>-triz</i>	(B2)	13 errores	7 errores
7.	Masculinos y femeninos en <i>-í</i>	(A2)	41 errores	38 errores
8.	Nombres epicenos	(B1)	38 errores	38 errores
9.	Masculinos en vocal que no sea <i>-o</i> y <i>-a</i>	(A1)	28 errores	32 errores
10.	Femeninos en <i>-a</i>	(A1)	22 errores	23 errores
11.	Femeninos en <i>-tud</i>	(B2)	15 errores	15 errores
12.	Masculinos en <i>-ma</i>	(A2)	10 errores	13 errores
13.	Género diferente, femeninos en <i>-isa</i>	(A2)	28 errores	12 errores
14.	Masculinos en <i>-o</i>	(A1)	19 errores	20 errores
15.	Femeninos en <i>-o</i>	(A1)	14 errores	14 errores
16.	Femeninos en <i>-ez</i>	(B2)	39 errores	33 errores
17.	Género diferente, femeninos en <i>-ina</i>	(A2)	15 errores	17 errores
18.	Femeninos en <i>-dad</i>	(B2)	8 errores	14 errores
19.	Género diferente, femeninos en <i>-triz</i>	(A2)	12 errores	9 errores
20.	Femeninos en <i>-sión</i>	(B2)	11 errores	16 errores
21.	Sustantivos terminados en <i>-tor</i>	(A2)	2 errores	1 error
22.	Femeninos terminados en <i>-ción</i>	(B2)	3 errores	9 errores
23.	Sustantivos terminados en <i>-dor</i>	(A2)	1 errores	0 errores
24.	Masculinos en consonante	(A1)	3 errores	8 errores
25.	Heterónimos	(A1)	4 errores	5 errores
26.	Género diferente, femeninos en <i>-esa</i>	(A2)	5 errores	5 errores
27.	Sustantivos en <i>-sor</i>	(A2)	4 errores	1 errores
28.	Femeninos en vocal que no sea <i>-o</i> y <i>-a</i>	(A1)	0 errores	13 errores
29.	Masculinos y femeninos en <i>-ú</i>	(A2)	3 errores	10 errores

Tabla 4. Número de errores en el post-test por grupos, según los criterios y el nivel.

En términos generales, tal y como vemos en la tabla 4, los errores han disminuido en gran proporción entre el grupo A y el grupo B; no obstante los resultados deben ser matizados por tipo de sustantivos. En efecto, varios son los sustantivos que descienden en número de errores, como los femeninos en *-umbre*, cuando el género expresa cambio de significado, los masculinos en *-a* (colores), los femeninos en *-triz*, los masculinos y femeninos en *-í* y los femeninos en *-isa*. En otros la disminución es menor, como los femeninos en *-ez*, los femeninos en *-triz*, los sustantivos en *-sor*, *-tor* y *-dor*. Otros, en cambio, se han mantenido en ambos grupos con el mismo o parecido número de errores; es el caso de los epicenos, los femeninos en *-tud*, los femeninos en *-o* y los femeninos en *-esa*. Por último, unos cuantos aumentan el número de errores, se trata de los sustantivos femeninos en consonante, los femeninos en *-a* tónica acentuada, los masculinos en vocal que no sea *-o* y *-a*, los femeninos en *-a*, los masculinos en *-ma*, los masculinos en *-o*, los femeninos en *-*

ina, los femeninos en *-dad*, en *-sión*, en *-ción*, los masculinos en consonante, los heterónimos. En cuanto a los femeninos en vocal que no sea *-o* y *-a* (13 errores en el grupo B) y los masculinos y femeninos en *-ú* (10 errores).

Para conocer los resultados alcanzados por el grupo B después de las actividades enfocadas a la reflexión gramatical, la siguiente tabla recoge los errores resumidos del pre-test y post-test.

	Criterios	Nivel	Pre-test	Post-test
1.	Femeninos en <i>-umbre</i>	(B2)	92 errores	53 errores
2.	Cambio de género expresa cambio de significado	(B1)	90 errores	65 errores
3.	Masculinos en <i>-a</i> , colores	(A2)	92 errores	22 errores
4.	Femeninos en consonante	(A1)	68 errores	62 errores
5.	Femeninos en <i>a</i> - tónica acentuada	(B2)	53 errores	76 errores
6.	Femeninos en <i>-triz</i>	(B2)	74 errores	7 errores
7.	Masculinos y femeninos en <i>-í</i>	(A2)	49 errores	38 errores
8.	Nombres epicenos	(B1)	38 errores	38 errores
9.	Masculinos en vocal que no sea <i>-o</i> y <i>-a</i>	(A1)	29 errores	32 errores
10.	Femeninos en <i>-a</i>	(A1)	15 errores	23 errores
11.	Femeninos en <i>-tud</i>	(B2)	48 errores	15 errores
12.	Masculinos en <i>-ma</i>	(A2)	32 errores	13 errores
13.	Género diferente, femeninos en <i>-isa</i>	(A2)	6 errores	12 errores
14.	Masculinos en <i>-o</i>	(A1)	11 errores	20 errores
15.	Femeninos en <i>-o</i>	(A1)	30 errores	14 errores
16.	Femeninos en <i>-ez</i>	(B2)	19 errores	33 errores
17.	Género diferente, femeninos en <i>-ina</i>	(A2)	10 errores	17 errores
18.	Femeninos en <i>-dad</i>	(B2)	17 errores	14 errores
19.	Género diferente, femeninos en <i>-triz</i>	(A2)	13 errores	9 errores
20.	Femeninos en <i>-sión</i>	(B2)	19 errores	16 errores
21.	Sustantivos terminados en <i>-tor</i>	(A2)	1 error	1 error
22.	Femeninos terminados en <i>-ción</i>	(B2)	15 errores	9 errores
23.	Sustantivos terminados en <i>-dor</i>	(A2)	0 errores	0 errores
24.	Masculinos en consonante	(A1)	5 errores	8 errores
25.	Heterónimos	(A1)	3 errores	5 errores
26.	Género diferente, femeninos en <i>-esa</i>	(A2)	6 errores	5 errores
27.	Sustantivos en <i>-sor</i>	(A2)	0 errores	1 error
28.	Femeninos en vocal que no sea <i>-o</i> y <i>-a</i>	(A1)	5 errores	13 errores
29.	Masculinos y femeninos en <i>-ú</i>	(A2)	11 errores	10 errores

Tabla 5. Número de errores en el pre-test y el post-test en el grupo B, por criterios y el nivel.

Como podemos comprobar en la tabla 5, los errores cometidos por el grupo de experiencia disminuyen en los femeninos en *-umbre*, el cambio de género expresa cambio de significado, los masculinos en *-a* (colores) y en *-ma*, los femeninos en *-triz*, los masculinos y femeninos en *-í* y en *-ú*, los femeninos en *-tud*, en *-o*, en *-dad*, en *-sión* y en *-ción*, y el género diferente femeninos en *-esa*. Sin embargo, y aunque en proporciones diferentes, aumentan los femeninos en *á*- tónica acentuada, el género diferente femeninos en *-isa*, los masculinos en *-o*, los femeninos en *-ez*, los de género diferente femeninos en *-ina*, los

masculinos en consonante, los heterónimos, los sustantivos en *-sor* y los femeninos en vocal que no sea *-o* y *-a*. Por último, llama la atención que la mayoría de los sustantivos que aumentan de manera significativa sean femeninos; además de los masculinos en *-o* (9), en consonante (3), los heterónimos (2) y los sustantivos en *-sor* (1), aunque en menor medida. El hecho de que los errores de mayor índice aparezcan en los sustantivos femeninos se puede explicar por ser esta la forma marcada y ser el morfema que cambia, a lo que no están tan ‘acostumbrados’ los estudiantes. Esta circunstancia también se ha registrado en otras investigaciones, donde se sostiene que los sustantivos de género femenino suelen representar mayor dificultad que los sustantivos masculinos (cf. por ejemplo, Fernández- García 1999 y Ruiz 2006). Según explica Kamiloff-Smith (1979, en Fernández-García 1999: 4, traducción nuestra), esto se debe a que la forma masculina es “la forma morfológica más universal con respecto al género”, y por tanto la primera que se adquiere; por otro lado, la forma femenina, o marcada, es adquirida “para diferenciarla de la forma masculina”, en consecuencia los errores de género femenino serán más numerosos. En la misma línea, Bruhn de Garavito (1986: 92) encontró que existe una tendencia a sobregeneralizar el uso del determinante masculino con los sustantivos femeninos. Además, no hay que olvidar que la motivación de los estudiantes juega un papel fundamental en su proceso de aprendizaje. En nuestra experiencia, algunos de los participantes estuvieron muy motivados, pero otros no mostraron mucho interés, dejando incompletas varias de las actividades. De igual modo, por medio de las pruebas, hemos podido observar que la instrucción formal por parte del profesor es esencial y necesaria. Si el profesor no aclara lo que el estudiante no ha comprendido, o ha comprendido parcialmente, los errores aparecen en sus muestras orales y escritas.

5.3 Resultados del pre-test 2

Presentamos ahora los datos del pre-test 2, cuyo objetivo era conocer si los estudiantes de nivel intermedio tenían problemas de concordancia en el sintagma nominal (SN) y, en caso afirmativo, saber si las dificultades estaban en la concordancia determinante-sustantivo (G) o en la concordancia sustantivo-adjetivo (C). Al igual que Fernández (1997), analizamos

únicamente los errores gramaticales de concordancia, dejando los errores léxicos de asignación de género que ya han sido presentados en los apartados anteriores⁸.

Los resultados alcanzados en este test por grupos (A y B), nos indican los aciertos y los errores de los estudiantes, así como las preguntas que no saben/ no contestan (NS/NC)⁹ en cada tipo de concordancia (determinante-sustantivo y sustantivo-adjetivo).

Determinante-Sustantivo (G)						
Grupo	#Estudiantes	Huecos	Aciertos	Errores	NS/NC	Totales
A	41	21	787 (91%)	71 (8%)	3	861
B	43	21	780 (86%)	121 (13%)	2	903
Sustantivo-Adjetivo (C)						
Grupo	#Estudiantes	Huecos	Aciertos	Errores	NS/NC	
A	41	32	1087 (83%)	217 (17%)	8	1312
B	43	32	1087 (79%)	282 (20%)	7	1376

Tabla 6. Resultados del pre-test 2, según el tipo de concordancia y el grupo.

Como podemos comprobar, el número de aciertos tanto del grupo A como del grupo B son similares en ambos (787 grupo A y 780 grupo B en G; y 1087 en C). El número de errores, en cambio, es diferente. En efecto, en el primer caso (G), el grupo A alcanza los 71, frente a los 121 del grupo B; en el segundo caso (C), el grupo A obtiene 217 errores y el grupo B 282. Estas cifras, no obstante, deben ser matizadas con los porcentajes obtenidos en cada grupo y en cada caso. Como vemos, el grupo A alcanza un mayor número de aciertos tanto en la concordancia determinante-sustantivo (91%), como en la sustantivo-adjetivo (83%), esto es 5 puntos por encima que el grupo B en el primer caso, y 4 en el segundo. El número de errores, por consiguiente, es menor en el grupo A (8% y 17%) que en el grupo B (13% y 20%). Estamos, de nuevo, ante una diferencia de 5 puntos en el primer caso, y de 3 en el segundo.

En el caso de la concordancia (G) observamos que entre los errores más frecuentes se encuentra *mujer* en el grupo B, lo cual es sorprendente ya que es una de las primeras palabras que hace parte del vocabulario del nivel inicial. El grupo A tuvo problemas con

⁸ Excluimos los distractores, que no presentan ambas concordancias (determinante y adjetivo): 7, 17 y 20 en el pre-test 2 y 9, 11, 16, 25-27 y 34 en el post-test 2.

⁹ Por subgrupos, los resultados fueron los siguientes: I. Grupo A, Concordia (9 estudiantes): 27 (G), 77 (C), 0 (NS/NC); UdeM (13 estudiantes): 22 (G), 75 (C), 5 (NS/NC); UQÀM (16 estudiantes): 16 (G), 52 (C), 4 (NS/ NC); y CRE (3 estudiantes): 6 (G), 13 (C), 2 (NS/NC). II. Grupo B, Concordia (13 estudiantes): 38 (G), 94 (C), 3 (NS/NC); C. Maisonneuve (16 estudiantes): 48 (G), 113 (C), 4 (NS/NC); C. Vanier (9 estudiantes): 30 (G), 62 (C), 1 (NS/NC), y CRE (5 estudiantes): 5 (G), 13 (C), 1 (NS/NC).

amigo, países y jabalí vocablos que se aprenden en los primeros niveles, con excepción del último. En el caso de la concordancia (C), el grupo A tuvo dificultad al concordar *sorprendid-, caballeros, sobreprotector, turques- y gigant-*; mientras que el grupo B no contestó *modelos delgad-, una gente mal-, el tema interesant- y las sanciones previst-*. Es posible que la falta de respuesta esté asociada a que estos adjetivos terminan en consonante, por lo que no muestran indicio de género, sin embargo se trata de adjetivos muy frecuentes.

Por otro lado, los datos confirman que los estudiantes cometen más errores en la concordancia sustantivo-adjetivo (37%) que en la concordancia determinante-sustantivo (21%). Esta diferencia de más de 16 puntos se debe, principalmente, a que la concordancia sustantivo-adjetivo se adquiere más tarde que la concordancia de determinante-sustantivo (cf. LoCoco 1976, Van Nearsen 1979: 24, Doman 1982), tal y como ocurre en los niños que aprenden su L1 y en los niños que aprenden español como L2 (cf. Bruhn de Garavito 1986: 41-54). Por tanto, el estudiante de ELE aprende, internaliza y automatiza la concordancia entre el determinante y el sustantivo en primer lugar, y solo después es capaz de aprender la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo, ya que esta requiere más precisión y conocimiento, pues depende del género del sustantivo.

En los resultados se observan también casos de sobremarcación, sobre todo cuando el adjetivo termina en consonante o vocal, siendo invariable. En general, los errores de concordancia (G) en ambos grupos parecen seguir las mismas tendencias, no obstante el grupo B presenta más errores y mayor dificultad en ambas concordancias que el grupo A. Entre los errores más significativos de concordancia (G) en el grupo A encontramos la sobregeneralización del paradigma más general o universal: **el moto, *la gorila, *el agua*, siendo estos los errores más repetitivos. En este caso encontramos una de las excepciones (*moto*), sustantivos de género epiceno (*gorila*) y sustantivos que comienzan por *-a* tónica (*agua*). También aparece lo contrario: **un fruta, *un muchacha, *el cama*, sustantivos femeninos que terminan en *-a*. Otra tendencia de los alumnos de este grupo fue concordar el sustantivo con el artículo de género masculino cuando termina en consonante: **el catedral, *el madurez, *los sanciones*. Cuando el sustantivo termina en *-e*, los informantes concordaron el artículo con el género femenino: **la aire*. En el grupo B los errores más significativos en la concordancia (G) son la sobregeneralización del paradigma más general en **el moto, *la gorila, *el agua*, y el caso contrario: **el fruta, *el cama, *un muchacha, *el manzana*. Nuevamente, se observa la tendencia a concordar el nombre con

el artículo de género masculino cuando termina en consonante: **el madurez*, **los sanciones*, **el catedral*, y la asignación del género femenino cuando termina en *-e*: **la aire*, **la príncipe*, aunque con *gente* ocurrió lo contrario (**el gente*), quizá por interferencia del francés (*les gens* m.), que perturba la correcta asimilación. Además existe una predilección por el género femenino cuando el nombre termina en *-í* como en **la jabalí* o **una jabalí*, aunque este error no fue muy frecuente (2 casos).

En cuanto a los errores más significativos en la concordancia (C), el grupo A comete errores cuando el adjetivo se encuentra lejos del sustantivo: *la cama de mi hermana es *majestuoso*, *el amigo sonríe *sorprendida*, *en la actualidad los países que se encuentran luchando contra el narcotráfico tienen *serias problemas*. Presenta también casos de simplificación o supresión del género: **la aire que respiramos en la ciudad está muy *contaminada*, *el tema *concisa*, **el moto nuevecito*, **un fruta rico y jugoso*, **los sanciones previstos*. Sobregeneralización o generalización de la variación de género, ignorando que algunos adjetivos son invariables: *la catedral es *enorma*, *maravillosa*, *linda*, **granda* y *luminosa*/ *la catedral es enorme*, **maravilloso*, **lindo**, *grande* y **luminoso*, *el jabalí *giganto*. Otros casos de generalización del adjetivo invariable en *-e*: *el tema era *clare*, **conscise e interesante*; de sobregeneralización de paradigmas generales en *-a/-o* en adjetivos terminados en consonante: *el gorila *sobreprotectoro*; la sobregeneralización de la concordancia de género del artículo con el sustantivo, ignorando los casos especiales *-a* tónica: *el agua *claro* y *color *turqueso*, *el agua *claro* y *color *turquese*. En el caso del grupo B encontramos el error cuando el adjetivo se encuentra lejos del sustantivo: *el aire que respiramos en la ciudad está muy *contaminada*, **l'aire que respiramos en la ciudad está muy *contaminada* (con clara influencia del apóstrofe francés), *en la actualidad los países que se encuentran luchando contra el narcotráfico tienen *serias problemas*, **el cama de mi hermana es *majestuoso*, *el amigo sonríe *sorprendide*, así como casos de simplificación o supresión del género: **un fruta *rico* y **jugoso*, **los sanciones *previstos*, **el moto nuevecito*, **la aire que respiramos en la ciudad está muy *contaminada*, **la príncipe *caballerosa*, **los víctimas trasladados*, **la jabalí giganta*, **el/un gente malo*, **un mujer artificioso*. Pero también lo contrario: *la gente *malo*, *una muchacha *virtuoso*, *la mujer *artificioso*. Además, presentan casos de sobregeneralización y generalización de la variación de género: *la catedral es *enorma*, *maravillosa*, *linda*, **granda* y *luminosa*, *el jabalí *giganto*, *la catedral es enorme*, **maravilloso*, **lindo*, *grande* y **luminoso*, sobregeneralización del adjetivo invariable

terminado en *-e*: *el tema era *clare, *conscise e interesante*, sobregeneralización de paradigmas generales en adjetivos terminados en consonante: *el tema era claro, consciso e *inerasanto, el gorila *sobreprotectoro*, sobregeneralización de la concordancia de género del artículo con el sustantivo, ignorando los casos especiales *-a* tónica: **la agua clara y color turquesa, *la agua *claro y color turquesa, el agua *claro y color *turqueso, el agua *claro y color *turquese*.

Como hemos indicado, hay más errores en la concordancia sustantivo-adjetivo, pues la elección es más diversa. Además, constatamos, tal y como hicieron también Pastor (2001) y Schlig (2003) en sus investigaciones, que existe un problema en la asignación del género de los adjetivos, y que los estudiantes no saben que cuando se trata de adjetivos invariables que terminan en *-e* o algunos en consonante no cambian su desinencia, error que aparece de manera repetida en la sobremarcación de paradigmas. Asimismo, observamos que algunos estudiantes no se basaron en la información semántica para la selección del género en los sustantivos elementales, como en el caso de **un mujer, *un muchacha y *la príncipe*. El estudio de Schlig (2003: 316, traducción nuestra) también registra este aspecto, y puede deberse a que en numerosos casos cuando “los estudiantes de lenguas extranjeras no saben que existe una función semántica, adjudican el género de acuerdo a la forma de las palabras”. En nuestro caso los índices de error en la asignación de género en este tipo de sustantivos no fueron muy elevados.

5.4 Resultados del post-test 2

Los resultados alcanzados en este post-test por grupos (A y B) nos indican de nuevo los aciertos y los errores de los estudiantes, así como las preguntas que no saben/ no contestan (NS/NC) en cada tipo de concordancia: determinante-sustantivo (G) y sustantivo-adjetivo (C)¹⁰.

¹⁰ Por subgrupos, los resultados fueron los siguientes: I. Grupo A, Concordia (9 estudiantes): 53 (G), 92 (C), 0 (NS/NC); UdeM (13 estudiantes): 73 (G), 122 (C), 25 (NS/NC); UQÀM (16 estudiantes): 71 (G), 108 (C), 4 (NS/ NC); y CRE (3 estudiantes): 14 (G), 20 (C), 0 (NS/NC). II. Grupo B, Concordia (13 estudiantes): 73 (G), 109 (C), 10 (NS/NC); C. Maisonneuve (16 estudiantes): 82 (G), 137 (C), 12 (NS/NC); C. Vanier (9 estudiantes): 63 (G), 113 (C), 47 (NS/NC), y CRE (5 estudiantes): 9 (G), 9 (C), 1 (NS/NC).

Determinante-Sustantivo (G)						
Grupo	#Estudiantes	Huecos	Aciertos	Errores	NS/NC	Totales
A	41	37	1297 (85%)	211 (14%)	9	1517
B	43	37	1334 (84%)	227 (14%)	30	1591
Sustantivo-Adjetivo (C)						
Grupo	#Estudiantes	Huecos	Aciertos	Errores	NS/NC	Totales
A	41	43	1401 (79%)	342 (19%)	20	1763
B	43	43	1442 (78%)	368 (20%)	39	1849

Tabla 7. Resultados del post-test 2, según el tipo de concordancia y el grupo.

Como podemos observar en la tabla 7, el número de aciertos tanto en el grupo A como en el grupo B son similares (1297 grupo A y 1334 grupo B en G, y 1401 grupo A y 1442 grupo B en C). En cuanto al número de errores, los datos son también similares. En el primer caso (G), el grupo A presenta 211 errores, frente a los 227 del grupo B; y en el segundo caso (C), el grupo A obtiene 342 errores y el grupo B 368. Estas cifras deben ser analizadas con sus respectivos porcentajes, en cada grupo y en cada tipo de concordancia. En efecto, como se aprecia en la tabla, el grupo A registró un 14% de errores en la concordancia determinante-sustantivo, igual que el grupo B, y un 19% en la concordancia sustantivo-adjetivo, es decir un punto por debajo del grupo B (20%).

En cuanto a la falta de respuesta por parte de los estudiantes (NS/NC), esto se debe a varios motivos: 1) la prueba del post-test fue más extensa que la del pre-test, 2) muchos de los informantes señalaron que la prueba era más larga, compleja y estructurada, 3) aunque los sustantivos fueron seleccionados de acuerdo a su nivel de frecuencia, algunos estudiantes no conocían su significado, por lo que no contestaron ante el temor del error.

Estos resultados nos llevan a concluir que los datos del post-test 2 no muestran un avance en el grupo de experiencia, aunque los errores fueron menos que en el pre-test. Por tanto, la puesta en práctica del modelo didáctico no ha funcionado del todo, tal y como consideramos en un principio. Las causas de ello se pueden buscar en la falta de instrucción gramatical y en la realización parcial o incompleta de algunas de las actividades, además la presencia del investigador hubiera podido solventar varios problemas, como por ejemplo en el caso de los sustantivos que comienzan por *a-* tónica. Por tanto, la explicación gramatical en el aula de ELE por parte del profesor sigue siendo

requerida e indispensable para guiar a los estudiantes, solventar sus dudas y evitar que estas se conviertan en errores.

Como es sabido, los factores que intervienen en el aprendizaje de una L2 son diversos: externos (contexto y situación de enseñanza), internos (LM y conocimientos lingüísticos) e individuales (edad, valores afectivos, aptitud, estilo de aprendizaje) (cf., por ejemplo, Martín Martín 2004: 268 y Ellis 1994: 193-195). Como era de esperar, las variables a las que nos hemos enfrentado fueron diversas: Los profesores de nuestros informantes eran en su mayoría nativos, pero también había no nativos, la lengua materna era el francés (pero con nivel avanzado de inglés, y de otras lenguas) y los conocimientos lingüísticos referentes al género eran básicos.

5.5 Resultados de la preferencia de género (masculino/femenino)

En cuanto a la preferencia de género en el pre-test, según podemos ver en la siguiente tabla, la mayor diferencia que encontramos entre el grupo A y el grupo B radica en los sustantivos femeninos (33% frente a 46%, respectivamente). En el resto de los casos, los porcentajes están más equiparados (54% y 48% para los masculinos, y 12% y 7% para los masculinos/femeninos).

	Grupo A (41)				Grupo B (43)			
	M	F	M/F	NS/NC	M	F	M/F	NS/NC
<i>Periodista</i>	16	15	10	-	12	26	5	-
<i>Concertista</i>	15	18	8	-	12	25	6	-
<i>Artista</i>	17	14	10	-	14	23	6	-
<i>Radio</i>	7	31	2	1	9	34	-	-
<i>Mar</i>	39	2	-	-	36	7	-	-
<i>Modelos</i>	40	1	-	-	40	3	-	-
Totales	134	81	30	1	123	118	17	0
		54%	33%	12%		48%	46%	7%

Tabla 8. Preferencia de género (m., f. y m./f.) en el pre-test por grupos.

Por otro lado, la preferencia general en ambos grupos es la forma masculina o no marcada. Esta preferencia por un género es interesante, ya que nos permite analizar ciertos aspectos de la enseñanza del género gramatical en ELE. Según señala Fernández-García (1999: 4), la preferencia genérica puede cambiar en cualquier momento, tal y como mostraron los trabajos de Boyd (1975), Andersen (1984) y Finnemann (1992), porque dicha preferencia

se relaciona bien con factores de dominio o factores de experiencia con la LE, bien con el método de tareas para el aprendizaje de ELE. En efecto, Finnemann (1992: 133-34, en Fernández-García 1999: 5) descubrió que la preferencia va en concordancia con la orientación del aprendiz en su proceso de aprendizaje; es decir, si el estudiante se inclina por la forma no marcada significa que la elección se basa en el significado, si por el contrario se inclina por la forma marcada, se basa en la forma.

La preferencia de género por parte de nuestros informantes en cada criterio (sustantivos de género común, sustantivos invariables y ambiguos) resulta relevante para conocer si los estudiantes también cambian a lo largo de su instrucción, como en los trabajos previos, y si es el caso saber qué grupo cambia más dicha preferencia.

En cuanto al grupo A, solo un tercio de los participantes pudo asignar y reconocer el género ambivalente (masculino y femenino) de los sustantivos invariables en *-ista*; el resto de los informantes se inclinan por una forma u otra. En el caso de *periodista*, por ejemplo, 16 informantes asignan el género masculino y 15 le confieren el género femenino, solo 10 han asignado ambos géneros, siendo esta la respuesta esperada. En el caso de *concertista*, el femenino presenta 18 frecuencias, frente a las 15 que le confieren género masculino y 8 para ambos sexos. En relación a *artista*, nuevamente la mayor atribución es la de género masculino con 17, seguida de los 14 de género femenino y las 10 para ambos géneros. En cuanto al grupo B, asignó el género femenino por regla general y únicamente 6 informantes asignaron ambos géneros. Así, para *periodista* obtenemos 26 femeninos, 12 masculinos y 5 ambos géneros, para *concertista* 25 femeninos, 12 masculinos y 6 ambos géneros, y en el caso de *artista* 23 femeninos, 14 masculinos y 6 ambos géneros. Por tanto, y según nuestros resultados, el grupo A se inclina por la forma no marcada, aunque la diferencia no es mucha pues le sigue de cerca la forma marcada y la elección de ambos géneros. En el grupo B esto es todo lo contrario, se prefiere la forma marcada, en una proporción de casi el doble que la no marcada.

La respuesta ‘perfecta’ hubiera sido la de ambos géneros, respuesta que confirmaría el conocimiento de este tipo de sustantivos; no obstante, los estudiantes que señalaron esto fueron muy pocos, no más de 10 en todos los casos. Por grupos, el grupo A fue el que menos errores presentó y el que más respuestas ‘buenas’ registró (10, 8 y 10, frente a 5, 6 y 6 del grupo B). Por todo ello, nos inclinamos a pensar que la gran mayoría de los

estudiantes parece no saber que este tipo de sustantivos poseen ambos géneros (solo 1/3 de nuestros informantes), a pesar de que este criterio debe enseñarse y aprenderse en el nivel A2, según el *Plan curricular*.

En el caso del sustantivo de género común *modelos*, los resultados de ambos grupos dan siempre la forma masculina (40 frecuencias, frente a 4 femeninas), por lo que nuevamente parece que los informantes no conocen que el sustantivo designa ambos géneros. Este criterio es del nivel A2, según el *Plan*. Con respecto a los sustantivos *mar* y *radio*, que admiten ambos géneros según la variedad del hablante, ambos grupos asignan con predilección la forma femenina a *radio* (31 el grupo A y 34 el B), y masculina a *mar* (39 el grupo A y el 36 el B). La enseñanza de estos sustantivos es propia del nivel B1.

Por lo que respecta a los resultados del post-test, la mayor diferencia radica ahora en los masculinos (48% frente a 33%, respectivamente), además el grupo B aumenta la asignación masculino/femenino de un 7% (pre-test) a un 21% (post-test).

	Grupo A (41)					Grupo B (43)			
	M	F	M/F	NS/NC		M	F	M/F	NS/NC
<i>Periodista</i>	20	12	9	-		7	17	19	-
<i>Concertista</i>	11	23	7	-		5	23	14	-
<i>Artista</i>	17	16	8	-		9	17	17	-
<i>Radio</i>	7	32	2	-		7	36	-	-
<i>Protagonista</i>	31	29	1	-		24	15	1	3
<i>Joven</i>	46	3	2	-		33	6	3	1
Totales	132	115	29	-		85	114	54	4
	48%	42%	11%			33%	44%	21%	2%

Tabla 9. Preferencia de género (m., f. y m./f.) en el post-test por grupos.

Como podemos observar en la tabla 9, la preferencia de los informantes ha cambiado con respecto al pre-test, por lo que las actividades enfocadas a la enseñanza del género gramatical pueden influir de manera positiva en la adquisición de ambos géneros (sustantivos de género común y sustantivos invariables en *-ista*).

En relación a los sustantivos invariables en *-ista*, el grupo A no cambia su preferencia a lo largo de los dos 2 meses y 2 semanas que duró el trabajo de campo. Los sustantivos

periodista y *artista* continúan con género masculino, y *concertista* con género femenino, por tanto los estudiantes no son capaces de distinguir los dos géneros en esta clase de sustantivos, a pesar de haber concluido un curso de nivel intermedio. En el grupo B, en cambio, en dos de los tres sustantivos la antigua preferencia por la forma marcada da un giro hacia ambos géneros, es el caso de *periodista* y *artista*, de este modo podemos considerar que las actividades llevadas a cabo pueden favorecer el conocimiento de este tipo de sustantivos. En el caso de *concertista* se percibe un aumento en las frecuencias de ambos géneros (de 6 a 14), pero la preferencia sigue siendo el género femenino. Creemos que esta palabra, que no tiene la misma frecuencia en el registro oral y escrito que *artista* y *periodista*, no fue registrada e interiorizada del mismo modo por los estudiantes.

Con relación a los sustantivos de género común, *protagonista* y *joven*, presentan una preferencia mayoritaria por el género no marcado en el grupo A (31 y 36, en cada sustantivo). El grupo B también se inclina por la forma no marcada en *joven* (33 frecuencias) y en *protagonista* (24 frecuencias), si bien en este último caso el aumento por la selección de ambos géneros aumenta considerablemente (15 frecuencias). Es posible que en el caso de *joven* la preferencia hacia la forma masculina se deba a que este sustantivo tiene una mayor frecuencia en dicho género (*el joven* vs. *la joven*). En los sustantivos que admiten variación de género (*radio*), el grupo A continúa con la preferencia por la forma marcada y el grupo B también muestra una preferencia por dicha forma. Creemos que en este caso la LM de los estudiantes puede influir en la selección de género, ya que *radio* es femenina en francés.

En resumen, tal y como muestran las tablas precedentes, ciertos criterios que deberían haberse enseñado y aprendido en los niveles iniciales, no han sido interiorizados por los estudiantes de la muestra. Además, mientras el grupo B presenta un ligero progreso, el grupo A parece seguir el mismo patrón en ambos test sin cambios importantes. Por tanto, las actividades diseñadas sobre la enseñanza del género gramatical, de acuerdo con los criterios del *Plan curricular*, pueden favorecer e influir el aprendizaje de nuestros estudiantes.

5.6 Resultados globales

Por último, presentamos en este apartado los resultados globales de nuestra investigación; esto es, la suma de las pruebas realizadas pre-test y post-test:

Pre-test	Post-test	Totales	
Grupo A	673 (50%)	680 (50%)	1353
Grupo B	851 (57%)	640 (43%)	1491
(-14%)			
<i>Total</i>			2844

Tabla 10. Número de errores (y porcentajes) por grupo y test.
Test de Fisher: $P < 0.0001$

De los 2844 errores léxicos registrados, el grupo A presenta un 50% de errores tanto en el pre-test como en el post-test. En el grupo B, en cambio, se percibe una ligera disminución en el porcentaje de errores, que llega a ser del 14% entre el pre-test y el post-test, lo que supone un cierto avance por parte de los estudiantes. El test exacto de Fisher nos indica que los resultados son estadísticamente significativos ($P < 0.0001$).

En conclusión, parece evidente que con la instrucción normal los errores de género tienden a desaparecer, pero en nuestro caso la disminución no ha sido notable, por lo que no se puede hablar de un verdadero progreso en cuanto a la erradicación de los errores de género en los estudiantes de nivel intermedio de la muestra. Esta falta de mejoría corrobora nuestra hipótesis de inicio: Solo con la instrucción normal curricular y con actividades diseñadas para mejorar el aprendizaje del género gramatical en ELE no se logra un rendimiento más favorable, es necesaria la explicación gramatical. En el caso de la concordancia resulta más evidente, ya que es el aspecto más difícil para los estudiantes y el que les exige un mayor conocimiento gramatical, tal y como indicó Vázquez (1991: 109).

6. Conclusiones e implementaciones didácticas

6.1 Conclusiones

-¿Las actividades de refuerzo y los ejercicios con la técnica del *consciousness-raising* sobre el género gramatical producen resultados favorables en los estudiantes de nivel intermedio de nuestro estudio? No, los resultados de las pruebas nos indican que es necesaria la enseñanza directa. Son numerosos los estudios que han investigado este aspecto y en los cuales se afirma que la instrucción formal es benéfica en el aprendizaje de una L2. Hulstijn (1995), por ejemplo, señalaba que la enseñanza explícita está siendo respaldada por más autores con el paso del tiempo. En la misma línea, años más tarde, Norris y Ortega (2000) destacaron los efectos positivos de la enseñanza explícita en contraste con la enseñanza implícita, efectos positivos tanto en la enseñanza enfocada al contexto comunicativo, como al contexto aislado. Aún más, los efectos de este tipo de enseñanza formal parecen perdurar a largo tiempo. No obstante, Ellis (2002) sostiene, basándose en los resultados de once investigaciones acerca de la enseñanza fundamentada en la forma (producción lingüística mayormente oral), que hay dos variables que pueden influir: 1) el grado de intensidad de la instrucción lingüística y 2) el grado de complejidad de las estructuras (cf. Perales 2004: 341-342). Por tanto, podemos concluir que la importancia de la instrucción formal acerca del género gramatical es imprescindible para obtener mejores resultados. En efecto, varios autores (cf. Long 1983 y 1988, Weslander y Stephany 1983, Pienemann 1984, Spada 1986 y 1998, Kadia 1988, Giuchi 1990, Larsen-Freeman y Long 1991, Ellis 1994, 1995 y 2002, Cadierno 1995, Hulstijn 1995, VanPatten y Sanz 1995, Doughty y Williams 1998, Martín Peris 1998, Calvi 1998, Norris y Ortega 2000) muestran que la instrucción formal es primordial para favorecer el aprendizaje, y que sus efectos son duraderos.

-¿Qué clase de sustantivos, según los criterios del *Plan curricular*, resultan más complejos para los estudiantes de nivel intermedio de nuestra muestra? Los resultados nos señalan que la enseñanza formal del género en la clase de ELE sigue siendo fundamental, tal y como indica el *Plan curricular*, pero no se lleva a cabo en todos los casos ni en todos los manuales de ELE empleados. Por estos motivos, los alumnos tienen y mantienen los

errores de género en los niveles intermedios, donde supuestamente no se deberían encontrar errores básicos, como los sustantivos masculinos terminados en *-o* (*auto*), los femeninos terminados en *-a* (*máscara*), los masculinos y femeninos terminados en vocal que no sea *-o* o *-a* (como *diente*) o los femeninos terminados en consonante (como *coliflor*), propios del nivel A1. Estos errores se presentaron en ambos test y en los dos grupos, por lo cual creemos que se trata de errores debidos a la interferencia del género de su L1, en algunos casos fosilizados.

Aunque en menor medida, los femeninos terminados en *-o* (*moto*, *foto*) y los sustantivos en *-í* y *-ú* todavía presentan errores; persisten en *frenesí*, *rubí*, *guaraní*, *bisturí*, *bambú* y *champú*. De igual manera ocurre con los masculinos en *-ma* y en *-a* (*sistema*, *violeta*, *naranja* y *rosa*). Algo interesante que pudimos comprobar en el post-test es que cuando los sustantivos hacen referencia a personas, como en el caso de los sustantivos con diferentes terminaciones en *-esa*, *-triz*, *-ina*, *-isa*, *-tor*, *-dor* y *-sor* (A2) los índices de error son más bajos, por tanto nuestros informantes atienden las pistas semánticas. En *marquesa*, *duquesa*, *alcaldesa*, *emperatriz*, *institutriz*, *actriz*, *peregrina*, *madrina*, *doctor*, *escritor*, *director*, *embajador*, *senador*, *historiador*, *profesor*, *supervisor* y *confesor* las ocurrencias de error son inferiores a 7; no así en el caso de *asesina*, *sacerdotisa* y *poetisa* en las que aumentan, quizá por desconocimiento del significado de la palabra. Asimismo, se observa que los sustantivos epicenos (B1) también representan dificultad para los estudiantes de nivel intermedio, como en *liebre*, *gorila* y *víctima*. De igual modo, los sustantivos en donde el cambio de género produce cambio de significado (B1) presentaron un alto nivel de incidencias en los tres sustantivos: *cólera* (m.), *frente* (f.) y *cura* (m). Por otro lado, con la instrucción curricular los errores en los sustantivos que comienzan en *a-* tónica (B2) pueden disminuir (*agua*, *área* y *aula*), pero de manera leve. Por último, los femeninos en *-ez*, *-triz*, *-dad*, *-ción*, *sión*, *-tud* y *-umbre* (B2) parecen disminuir tenuemente, es el caso de *cicatriz*, *edad*, *organización* y *esclavitud*, pero lo general es que aumenten, como en *-umbre* suelen ser los que más errores causan entre los estudiantes de nivel intermedio, por desconocimiento de esta clase de sustantivos. Por tanto, tal y como indica Vázquez (1991: 111), la asignación de género se ve afectada principalmente por dos procesos, la interferencia de la LM “hasta en los casos explícitamente marcados y la arbitrariedad propia del sistema de género del español”.

Por otro lado, tal y como hemos visto en las tablas presentadas en el capítulo 5, en el caso del género léxico los ejercicios y las actividades de refuerzo pueden ayudar a mejorar los errores en los estudiantes (cf. los datos del post-test 2), aunque de manera moderada. Los resultados favorables se distinguen en los sustantivos femeninos terminados en consonante (A1), como *capital* y *moral*, ya que *coliflor* puede tratarse como error fosilizado, pues ambos grupos continúan con índices muy elevados, por influencia del género de la LM. También hay mejoría con los femeninos en *-o* (A1), los masculinos en *-a* (colores), los masculinos en *-í*, en *-ú* y en *-ma* (A2), los sustantivos de género diferente con terminación en *-triz* y en *-esa* (A2), los sustantivos de cambio de género y cambio de significado (B1) y algunos sustantivos femeninos en *-triz*, *-tud*, *-dad*, *-sión* y *-ción* (B2).

-¿Con respecto a la concordancia, cuál es el tipo que provoca más errores en los estudiantes de nivel intermedio: la concordancia determinante-sustantivo (G) o la concordancia sustantivo-adjetivo (C)? Para el caso de la concordancia, los resultados del post-test 2 son contundentes y prueban que, para que los estudiantes de nivel intermedio avancen y dejen de cometer errores en la asignación del género gramatical, es necesaria una instrucción detallada, ya que el simple refuerzo de actividades y ejercicios no asegura una mejoría en su proceso de aprendizaje del género en español. Por tanto, tal y como señalamos desde un principio, creemos que la instrucción formal, esto es la explicación del género gramatical por parte del profesor, es fundamental e indispensable en la clase de ELE. Como se ha podido comprobar, los resultados muestran las dudas por parte de los estudiantes, que en ocasiones no entendieron las explicaciones gramaticales de las actividades por sí solos, que llevaron a cabo los ejercicios sin darse cuenta de que habían cometido errores de género y continuaron con el error sin que nadie les corrigiera ni diera un *feedback*. Por todo ello, según el *Marco* y el *Plan*, el profesor es la guía que sirve para orientar y llevar a los estudiantes por el buen camino a lo largo de su aprendizaje.

Por otro lado, aunque la asignación de género haya mejorado en algunos casos, como se observa en los resultados del post-test 1, el estudiante tiene que practicar para poder ‘internalizar’ la nueva asignación de género y llegar a automatizarlo de manera correcta. Una vez que esto sucede, la concordancia puede verse mejorada. Según se expone en varias investigaciones (Boyd 1965, Dato 1975, Hernández-Piña 1984 o Van Naerssen 1986), la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo se aprende después de la

concordancia entre el determinante y el sustantivo (cf., en concreto, Fernández-García 1999: 5), por lo que es lógico que los errores más frecuentes se presenten en el elemento recién aprendido. De manera semejante VanPatten (1992) explica que para que este proceso se lleve a cabo, el *intake* se convierta en *outtake* y el estudiante pueda producirlo, es necesario el proceso de “reestructuración y acomodación” (cf. Perales 2004: 340). En efecto, la concordancia es un proceso complejo que requiere práctica para ser mecanizado, tanto la concordancia con los determinantes (concordancia que se aprende y practica primero), como la concordancia con los adjetivos (se aprende después y es la que más errores presenta). Como bien explica Vázquez (1991: 105):

La producción correcta de la concordancia supone la activación de dos tipos de operaciones: a) Cognitivas: conocimiento de las reglas morfológicas que rigen la formación del género [...] y b) Psicológicas: esto supone un análisis del sustantivo a nivel semántico, especialmente los colectivos. Puesto que los análisis de este tipo se hacen siempre en relación con la experiencia de la lengua nativa, es de esperar la presencia de muchas interferencias cuando en ambas lenguas los referentes no son equivalentes.

Sobre todo, es importante mencionar que los efectos de este tipo de instrucción no son inmediatos, en palabras de Sharwood-Smith (1991: 124, traducción nuestra):

Asumo aquí que el efecto no es instantáneo y que hay un período en el que los estudiantes siguen usando la vieja estructura incorrecta, a pesar de haber aprendido a descubrir el error relevante. Esto es como un mecanismo que se ofrece a los estudiantes para identificar cualquier caso agramatical, tanto en el *input* de cualquier contexto, como en su *output* personal.

Para Sharwood-Smith (1991: 122, traducción nuestra) también existe otra posibilidad: “que el *input* destacado no sea percibido por el estudiante”. Esto sucede cuando el alumno percibe determinadas señales, pero estas no tienen efecto en su aprendizaje. Según este autor, ello se debe a que nuestra estructura mental es de tipo modular, y los efectos de este tipo de técnica dependen en gran parte de los complejos aspectos psicológicos de cada estudiante. En la misma línea estaría la hipótesis del aprendizaje y la hipótesis de la enseñanza de Pieneman (§4.1).

En resumen, podríamos concluir que los estudiantes de nuestra muestra no estaban listos para aprender ciertos criterios (tipos de sustantivos); por tanto este aspecto influyó en la eficacia de la instrucción que recibieron, sin olvidar que la motivación y la inteligencia

“parecen ser los dos factores principales que tienen una correlación significativa en el progreso hecho en la segunda lengua” (Corder 1967: 161, traducción nuestra).

6.2 Implementaciones didácticas

Varios autores han señalado la necesidad de una instrucción pertinente acerca del género gramatical en el aula (Madrid 1999, Pastor 2001, Schlig 2003 y Ruíz 2004, 2006). En opinión de Schlig (2003: 318), se deberían promover actividades de *consciousness-raising* y actividades para corregir la concordancia desde los primeros niveles. Al igual que Ruiz (2006), pensamos que se deberían diseñar actividades que traten el aspecto del género gramatical y la concordancia.

Aunque se ha criticado el aprendizaje del determinante junto con el sustantivo (cf., por ejemplo, Schlig 2003: 317), porque esto da lugar a errores inducidos por el material o la instrucción (casos como *unelartista* o *el un arista bueno*), pensamos que la mejor solución sería practicar esta técnica con la ayuda de un adjetivo contiguo, pues es una manera de automatizar la concordancia de ambos elementos. Como indica Ruiz (2006), la elección del género por el artículo puede favorecer la asimilación del género, que en ciertos casos, tal y como hemos comprobado en nuestra investigación, contribuye a la correcta concordancia de los elementos. No obstante, como señalamos anteriormente, esta depende también de factores externos e internos del estudiante.

La propuesta de enseñanza abarca cuatro niveles (A1-B2), por tanto los contenidos dependen del nivel de competencia del estudiante. En cuanto al tiempo requerido, de los cuatro meses de instrucción normal que generalmente consta un curso de ELE, la instrucción sobre el género se podría llevar en 3-4 sesiones. En el Apéndice 1 figura la propuesta completa.

En conclusión, hemos constatado que existen errores léxicos y gramaticales en los estudiantes de nivel intermedio, y que las actividades enfocadas al tratamiento del género pueden influir de manera positiva en la asignación correcta del género en el léxico, no así en la concordancia, donde no hay diferencia entre el grupo A y el grupo B). La respuesta a estos resultados se puede encontrar en diversos factores, tanto internos como externos; no obstante, creemos que la falta de instrucción formal en el aula repercutió negativamente en

los resultados, y solo algunas de las actividades enfocadas a la enseñanza del género gramatical en el aula de ELE produjeron resultados positivos en los estudiantes.

Como profesores de ELE, tenemos que ser conscientes de las faltas y de las dificultades de nuestros estudiantes. Tal y como indica el *Marco*, el docente debe seguir “el progreso de los alumnos” y encontrar el modo de que “reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender” (2002: 140). Ante los errores, sugiere varias opciones: 1) corregir inmediatamente todos los errores y las faltas, y 2) no solo corregirlos, sino también analizarlos y explicarlos en el momento adecuado (2002: 154). Para la mayoría de nuestros informantes, según afirman en los cuestionarios, la gramática es muy importante, y sin ella “no podríamos hablar y escribir correctamente el español”, “es imprescindible”, “es la base del idioma”, “permite comprender una lengua”, y “debe estudiarse más”. En cuanto al género gramatical, consideran que es importante porque “su mala utilización rinde el discurso inteligible”, “los errores de género son desagradables para la oreja” y “la maestría del uso del género subraya un paso importante: pensar en español”. Si conocemos los obstáculos de los estudiantes, con el estudio y diseño de una instrucción y de unas actividades enfocadas a solventar dichos obstáculos, podremos ayudarles a avanzar en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, V. de (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2006). *El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula de E/LE*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija (tesis de Maestría).
- Andersen, R. W. (1984). “What’s gender good for anyway?”, R. Andersen (ed.), *Second languages: a cross-linguistic perspective*. Rowley, MA, Newbury House, 77-100.
- Bergen, J. J. (1978). “A Simplified Approach for Teaching the Gender of Spanish Nouns”. *Hispania*, 61(4), 865-876.
- Bergen, J. J. (1980). “The Semantics of Gender Contrasts in Spanish”. *Hispania*, 63(1), 48-57.
- Boyd, P. A. (1975). “The development of grammar categories in Spanish by Anglo children learning a second language”. *TESOL Quarterly*, 9, 125-135.
- Bruhn de Garavito, J. (1986). *El muchacha tiene tres balón. Number and gender in the Spanish of a group of Francophone learners*. Montreal, Universidad Concordia (tesis de Maestría).
- Bull, W. E. (1965). *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*. Nueva York: Ronald.
- Bull, W. E., A. Briscoe y E. Lamadrid (1974). *Spanish for Communication: Level Three*. Boston, Houghton Mifflin.
- Cadierno, T. (1995). “Formal instruction from a processing perspective. An investigation into the Spanish past tense”. *The Modern Language Journal*, 79, 179-193.
- Cadierno, T. (2000-2001). “La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática. El caso del aspecto en español”. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 53-74.
- Calvi, M. V. (1998). “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”. *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad, 353-360.

Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", J. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Londres, Longman, 2-27.

Castro Viudez, F. (2004): "Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE". *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 207-211.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD-Anaya.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.

Cuesta Estévez, G. J. (1997). "Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de E/LE". *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 263-270.

Da Silva Sacks, Z. (1975). *A Concept Approach to Spanish*. Nueva York: Harper & Row.

Dalbor, J. B. (1972). *Beginning College Spanish: From Sounds to Structures*. Nueva York, Random House.

Dato, D. (1975). *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Washington D.C., Georgetown University Press.

Davies, M. (2001). *Corpus del Español*. Provo, Brigham Young University. [Corpus en línea: www.corpusdelespanol.org].

Díaz-Corralejo Conde, J. (1996). "Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos". *Didáctica*, 8, 87-103.

Dinnes Sinding, I. (1971). "Must All Unclassified Spanish Words Be Memorized for Gender?". *Hispania*, 54, 487-92.

Doman, M. G. (1982): "More rules for rules: Gender in Spanish and the monitor user". *Foreign Language Annals*, 15, 9-22.

Doughty, C. y J. Williams (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Echaide, A. M. (1969). "El género del sustantivo en español. Evolución y estructura". *Iberoromania*, 1, 84-124.

Ellis, R. (1986[1985]). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (1995[1994]). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University.

Ellis, R. (2002). "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research". *Studies in second language acquisition*, 24(2), 223-236.

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Madrid, MEC/Biblioteca virtual redELE. [Documento en línea: www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf].

Ellis, R. (2006). "Current Issues in the Teaching of Grammar. An SLA Perspective". *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

Fernández Jódar, R. (2007). "Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español". *Biblioteca virtual redELE*, 8, 8-199. [Documento en línea: www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml]

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Fernández-García, M. (1999). "Patterns of gender agreement in the speech of second language learners", J. Guriérrez-Rexach y F. Martínez-Gil (eds.), *Advances in Hispanic linguistics*. Somerville, MA, Cascadilla Press, 3-15.

Finnemann, M. D. (1972). "Learning agreement in the noun phrase: the strategies of three first- year Spanish students". *International review of applied linguistics*, 30, 121-136.

García González, J. (1995). "Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes". *Didáctica*, 7, 439-444.

Gariano, C. (1984). "El aprendizaje del género en español". *Hispania*, 67(4), 609-613.

Giunchi, P. (ed.) (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bolonia, Zanichelli.

Gutiérrez Araus, M. L. (1998). "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo". *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 111-115.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres, Edward Arnold.

Hernández-Piña, F. (1984). *Teorías psicológicas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.

Hulstijn, J. (1995). "Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching", R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii, University of Hawaii, 359-386.

Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.

Iruela, A. (2007). "Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras". *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, MarcoELE*, [Documento en línea: <http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>].

Jetté, K. (2006). "Presentación y análisis del repertorio sobre la enseñanza del español en Quebec". *Tinkuy*, 3, 22-27.

Kadia, K. (1988). "The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance". *TESOL Quarterly*, 22, 509-15.

Kamiloff-Smith, A. (1973). *A functional approach to child language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. y M. Long. (1994(1991)). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid, Gredos.

Lee, J y B. VanPatten (1995). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York, McGraw-Hill.

LoCoco, V. G. (1979). *An analysis of errors in the learning of Spanish and of German as second languages*. Palo Alto, CA, Stanford University (tesis doctoral).

Long, M. (1983). "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quaterly*, 17(3), 359-382.

Long, M. (1988). "Instructed interlanguage development", L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA, Newbury House, 115-141.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mah Wah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Madrid, D. (1999). "Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos", A. Romero *et al.* (eds.), *Educación lingüística y literario en el ámbito escolar*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 609-623.

Marco, ver. Consejo de Europa (2002).

Martín Martín, J. M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Procesos cognitivos y factores condicionantes", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 261-286.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Barcelona, Universidad de Barcelona (tesis doctoral).

Martín Peris, E. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". *Antologías didácticas* (CVC), 1, 1-10. [Documento en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm].

Martín Peris, E. (2004). "La subcompetencia lingüística o gramatical", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 467-489.

Martín Sánchez, M. A. (2009). "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo*, 5, 54-70.

Martín Sánchez, M. A. (2010). "Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. La enseñanza de la gramática". *Tejuelo*, 8, 59-76.

Martínez Vázquez, J. y H. I. Nieto (2006). "Análisis del error. Estudio de caso. Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros". *Revista de didáctica/ español lengua extranjera RedELE*, 7, 1-15.

Melero Abadía, P. (2004). “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 689-714.

Miguel García, J. A. (2006). “El español en Canadá”. *Enciclopedia del Instituto Cervantes. El español en el mundo (Anuario 2006-2007)*. Madrid, Instituto Cervantes, 188-192.

Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport du Québec (2008). *Español, tercera lengua*. Quebec, MELS. [Documento en línea: www.mels.gouv.qc.ca/sections/programme/Formation/secondaire2/medias/5fpfeq_espagespan.pdf].

Ministerio de Educación y Ciencia de España (2006). *El mundo estudia español*. Madrid, MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (2009). *El mundo estudia español*. Madrid, MEC.

Montes Giraldo, J. J. (1997). “Notas sobre el género gramatical en Bello y en la actualidad”. *Thesaurus*, LII(1), 144-155.

Norris, J. M. y L. Ortega (2000). “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis”. *Language learning*, 50(3), 417-528.

Pastor Cesteros, S. (2001). “La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera”, S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación de segundas lenguas. Estudios de lingüística*. Alicante, Universidad de Alicante. [Documento en línea: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6692/1/EL_Anexo1_05.pdf].

Penny, R. (1993). *Gramática histórica del español*. Barcelona, Ariel.

Perales Ugarte, J. (2004). “La conciencia lingüística y el aprendizaje de una L2/LE”, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 329-349.

Pérez, M. (1990). “¿Cómo determinan los niños la concordancia del género? Refutación de la teoría del género natural”. *Infancia y aprendizaje*, 50, 73-91.

Piedehierro Sáez, C. (2005). *El papel de la Gramática en la clase de ELE: Una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija (tesis de Maestría).

Pienemann, M. (1984). "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-212. [Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (1988)].

Ramsey, M. M. (1956). *A Textbook of Modern Spanish*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.

Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Madrid, RAE. [Corpus en línea: www.rae.es].

Rehorick, S. y C. Lafargue (2005). *The European Language Portafolio and its Potential for Canada (Proceedings of a conference held at UNB)*. Fredericton, Universidad de New Brunswick. [Documento en línea: www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB_ELP_fullreport.pdf].

Robles Ávila, S. (2006). "La enseñanza del español a extranjeros: Estado de la cuestión". *Interlingüística*, 16, 1-18.

Ruíz Martín, A. (2004). "¡Houston, tenemos *una problema! Problemas con la concordancia de género en la clase de E/LE". *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 777-784.

Ruíz Martín, A. (2006). "Los efectos de la instrucción enfocada al procesamiento del *input* en la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos "problemáticos", con sus modificadores adjetivos, por estudiantes angloparlantes de ELE". *Biblioteca virtual redELE*, 5. [Documento en línea: www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/AranchaRuiz.shtml].

Rutherford, W. y M. Sharwood-Smith (1985). "Consciousness-raising and universal grammar". *Applied Linguistics*, 6(3), 274-282. [Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (1988)].

Rutherford, W. y M. Sharwood-Smith (1988). *Grammar and second language teaching*. Nueva York, Newbury House.

Santos Gargallo, I. (2004). "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 341-391.

- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International review of applied linguistics*, 10, 209-231.
- Schlig, C. (2003). "Analysis of agreement errors made by third-year students". *Hispania*, 86(2), 312-319.
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sharwood-Smith, M. (1981). "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
- Sharwood-Smith, M. (1991). "Speaking to many minds". *Second Language Research*, 7(2), 118-132.
- Soler, R. (1984). "Adquisición y utilización del artículo", M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid, Pirámide, 139-163.
- Spada, N. (1986). "The interaction between types of content and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners". *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 181-199.
- Spada, N. (1997). "Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research". *Language Teaching*, 29, 1-15.
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen y J. W. Martin (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tatcher, P. (2000). "Acquisition and learning theory matters". *International Review of Applied Linguistics*, 38(1), 161-174.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Torijano, J. A. (2008). "El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español". *Cuadernos de Filología Hispánica DICENDA*, 26, 235-257.
- Van Naersen, M. (1979). *Proposed acquisition order of grammatical structures for Spanish as a foreign language*. Austin, University of Texas (tesis de doctorado).

VanPatten, B. (1992). "Second language acquisition research and foreign language teaching". *ADLF Bulletin*, 23(3), 23-27.

VanPatten, B. y C. Sanz (1995). "From input to output: Processing instruction and communicative tasks", F. R. Eckman *et al.* (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 169-185.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berna/Berlín, Peter Lang.

Weslander, D. y G. Stephany (1983). "Evaluation of an English as second language program for Southeast students". *TESOL Quarterly*, 17(3), 473-480.

Apéndice 1. Propuesta de enseñanza del género gramatical

La propuesta se basa en los conceptos de las actividades enfocadas en la instrucción formal y las actividades de *consciousness-raising*, y ha sido confeccionada según los preceptos del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

Desarrollo

La propuesta se efectúa dentro del enfoque comunicativo, a través de varias sesiones.

Contenidos

- **Masculino en -í/-ú** (*el jabalí, el bambú*).
- **Femenino en -o** (casos aislados: *la mano*).
- **Masculino en -a** (colores: *el naranja, el rosa*). Sustantivos terminados en *-ma* (*el problema, el tema*). Otros casos aislados (*el día*).
- **Género diferente expresado con terminación diferente:**
 - Femeninos en *-esa, -triz, -ina, -isa* (*el príncipe/ la princesa, el actor/ la actriz, el rey/ la reina, el poeta/ la poetisa*).
 - Sustantivos en *-dor, -tor, -sor* (*el gobernador/ la gobernadora, el director, el profesor*).
- **Sustantivos invariables** (el género se sabe por el artículo):
- Nombres de persona terminados en *-ista* (*el/ la artista, el/ la pianista*).
- **Sustantivos de género común** (*el/ la astronauta, el/ la modelo, el/ la testigo*). Casos aislados (*el/ la guía*).
- **Nombres epíctenos** (un único género) (*la persona, la víctima, el delfín macho/hembra, el bebé, el cocodrilo, la cigüeña*). En el caso de personas: *el personaje femenino, el bebé ha sido un varón*. En el caso de animales: *el gorila hembra*.
- **Cambio de género expresa cambio de significado** (árbol/ fruto) (*el manzano/ la manzana, el naranjo/ la naranja*).
- **Femeninos en á- tónica acentuada (con artículo y cuantificador m. sg.)** (*el aula/ las aulas/ esta aula/ nuestra aula/ la amplia aula; el agua/ las aguas/ ciertas aguas/ las frescas aguas/ toda el agua*). Otros casos (*área*).
- **Femeninos en -triz, -ez, -dad, -ción, -sión, -tud, -umbra (de cosa)** (*la cicatriz, la vejez, la ciudad, la sensación, la ocasión, la actitud, la costumbre*).

La instrucción formal

La instrucción formal resulta fundamental para mejorar los errores de género. Puede incluirse también en las actividades, como explicación formal de corte inductivo, de tal modo que el estudiante tenga que deducir la regla gramatical, guiado por los ejercicios de concienciación gramatical. También se puede hacer preguntas para que el estudiante analice y reflexione ante las formas lingüísticas presentadas. Se debe orientar al alumno por medio de frases sobre la regla gramatical y espacios en blanco para que conteste por sí mismo. Algunas de las actividades deben realizarse en parejas, para fomentar la comunicación y practicar en clase, otras actividades deben ser hechas en el marco de tareas, de modo individual.

Descripción de las actividades

Las actividades siguen de cerca los preceptos del *consciousness-raising* y *noticing*, para llamar la atención de los estudiantes hacia los aspectos formales de la lengua.

La manera en que se lleva a cabo las actividades, según explica Sharwood-Smith (1991: 120), es destacando “las instancias de las flexiones morfológicas particulares, o incorporando instancias de un regla gramatical en particular o un principio en una explicación metalingüística, para dirigir la atención de los estudiantes hacia propiedades particulares”. El nivel de “claridad y elaboración” dependen del profesor, de él depende la cantidad del tiempo y “profundizar en la atracción de la atención de los estudiantes hacia aspectos formales” (Sharwood-Smith y Rutherford 1988: 108).

Existen tres posibilidades para poner en marcha la pedagogía del *consciousness-raising* (Sharwood-Smith y Rutherford 1988: 110): 1) se puede llamar la atención explícitamente hacia a un rasgo gramatical, y en caso necesario, se puede articular una regla pedagógica informal como una ayuda didáctica; 2) se puede llamar la atención implícitamente hacia un rasgo gramatical, a través de la exposición deliberada del estudiante ante datos cruciales preseleccionados; se puede escoger no hacer caso de un rasgo gramatical, suprimiéndolo o no dándole realce; 3) se puede llamar la atención por medio de los grados de elaboración, sobre la base de las nociones informales y ad hoc de “complejidad” y “simplicidad” en el marco de la instrucción formal.

Las actividades pueden ser iniciadas por el profesor o por el mismo estudiante.

Ejemplo sinóptico de algunas actividades

Actividad 1

Contenido: Masculino/femenino en -í/-ú (más frecuente en masculino): *el jabalí*. Femenino en -o, casos aislados: *la mano*. Masculino en -a, nombres de colores: *el naranja, el rosa*. Sustantivos terminados en -ma: *el problema, el tema*.

Destrezas utilizadas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: A2

Actividad 2

Contenido: Género diferente expresado con terminación diferente. Femeninos en -esa, -triz, -ina e -isa: *el príncipe/ la princesa, el actor/ la actriz, el rey/ la reina, el poeta/ la poetisa*. Sustantivos terminados en -dor, -tor, -sor: *el gobernador/ la gobernadora, el director, el profesor*.

Destrezas utilizadas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: A2

Actividad 3

Contenido: Sustantivos invariables o sustantivos de género común: el género se sabe por el artículo. Nombres de persona terminados en -ista: *el/ la artista, el/ la pianista*. Sustantivos invariables o de género común: el género se sabe por el artículo o el adjetivo nos señalan su género: *el/ la astronauta, el/ la modelo; el/ la testigo*. Casos aislados: *el/ la guía, el/ la colega, el/ la testigo*.

Destrezas utilizadas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: A2/ B1

Actividad 4

Contenido: Nombres epíctenos: *la persona, la víctima, el delfín macho/ hembra, el bebé, el cocodrilo, la cigüeña.* Para indicar el género tenemos que especificar, en el caso de personas (masculino o femenino, hombre/varón o mujer): *el personaje femenino, la víctima masculina, el bebé ha sido un varón;* y en el caso de animales (macho o hembra): *el gorila hembra.*

Destrezas utilizadas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: B1

Actividad 5

Contenido: Cambio de género expresa cambio de significado: *Árbol / fruto; el manzano / la manzana, el naranjo / la naranja*

Destrezas utilizadas: comprensión lectora y expresión escrita

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: B1

Actividad 6

Contenido: Sustantivos femeninos que empiezan con á- tónica acentuada, con artículo y cuantificador masculino singular: *el aula/ las aulas/ esta aula/ nuestra aula/ la amplia aula. El agua/ las aguas/ ciertas aguas/ las frescas aguas/ toda el agua.* Otros casos: *área.*

Destrezas utilizadas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: B2

Actividad 7

Contenido: Femeninos en -triz, -ez, -dad, -ción, -sión, -tud, -umbre (de cosa): *la cicatriz, la vejez, la ciudad, la sensación, la ocasión, la actitud, la costumbre.*

Destrezas utilizadas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Forma de realización: En parejas o individual.

Duración: 20 minutos

Nivel: B2

Apéndice 2. Propuesta de actividades

La primera actividad comprende el contenido del nivel A2 pautado en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* sobre el género masculino con terminación en *-a*: nombres de colores (*el naranja, el rosa*), sustantivos terminados en *-ma* (*el problema, el tema*) y casos aislados (*el día*).

Nivel: A2

Duración: 20 minutos.

Actividad 1. Observa cuidadosamente el género de los sustantivos en *itálica* de las siguientes oraciones:

1. El *problema* de Juan empezó cuando lo despidieron de su trabajo.
2. No quiero oír más acerca de ese *tema*.
3. Es hermoso el *poema* que le escribiste a Alejandra.
4. A mi mamá le encanta el *aroma* del café.
5. No sabía que el *fantasma* de la opera era francés.
6. El *sistema* de aprendizaje ha cambiado considerablemente.
7. Los colores favoritos de mi hermana son el *rosa, el naranja y el violeta*.

1.1 Escribe los sustantivos de cada oración (sin olvidar su determinante *el/la*) con un adjetivo (p. ej. *nuevo/nueva*) y observa la terminación de los sustantivos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

1.2 ¿Qué tienen en común estos sustantivos? _____

1.3 Ahora, escribe tres sustantivos que terminen en *-a* que tengan género masculino:

2. Lee las siguientes oraciones cuidadosamente y observa el género de los sustantivos en *itálica*:

1. En la boda de Manuel y Ana los fotógrafos tomaron unas *fotos* hermosas de todo el evento.
2. Susana no puede trabajar sino escucha la *radio* en su trabajo.
3. Andrés se rompió la *mano* la semana pasada, cuando se cayó por las escaleras.
4. Ayer vi a tu hermano, iba en una *moto* roja.

2.1 Escribe los sustantivos de cada oración (sin olvidar su determinante *el/la*) con un adjetivo (p. ej. *nuevo/nueva*) y observa la terminación de los sustantivos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

2.2 ¿Que comparten estos sustantivos? _____

Por lo tanto, podemos observar claramente que NO todos los sustantivos que terminan en **-a** tienen género _____ y aunque generalmente la mayoría de los sustantivos que terminan en **-o** tienen género _____, existen algunos sustantivos que terminan en **-o** y tienen un género _____, esto se debe a que muchos son abreviaciones, por ejemplo el caso de *fotografía*, *motocicleta*. En otras ocasiones se debe a que han guardado su etimología, como por ejemplo *mano*, que proviene del latín.

¿Te has dado cuenta de que aunque los colores terminen en ____ tienen un género _____? _____.

¿Has observado que las palabras que terminan en **-ma** “generalmente” tienen un género _____ por ser cultismos de origen latino o griego? _____.

2.3 Ahora, escribe tres sustantivos que terminen en -o que tengan género femenino:

La segunda actividad engloba el contenido del nivel B1 en cuanto a los femeninos terminados en -triz, -ez, -dad, -ción, -sión, -tud, -umbre (de cosa): *la cicatriz, la vejez, la ciudad, la sensación, la ocasión, la actitud, la costumbre*.

Nivel: B1

Duración: 20 minutos

Actividad 2. Lee el siguiente texto:

Guanajuato la ciudad de las momias

Cuando llegamos a la ciudad de Guanajuato, ubicada en el centro de México, sentí una sensación muy extraña, tal vez por su vieja arquitectura y túneles subterráneos que atraviesan sus calles misteriosas. Al día siguiente tuvimos la oportunidad de ir al Museo de las Momias, un lugar que definitivamente no le gustó mucho a Mariana, pues Mariana le tiene miedo a todo. Después fuimos al Callejón del Beso, donde sucedió una historia similar a la de Romeo y Julieta. Más tarde, fuimos a la Plaza donde la juventud tiene la costumbre de reunirse, comer, escuchar música en vivo y caminar alrededor de la plaza. Aunque solamente estuvimos tres días en esta ciudad, puedo asegurar que Guanajuato se caracteriza por ser un lugar muy pintoresco y encantador, al igual que la sencillez de su gente. Sin duda Guanajuato me ha dejado una gran cicatriz en el corazón.



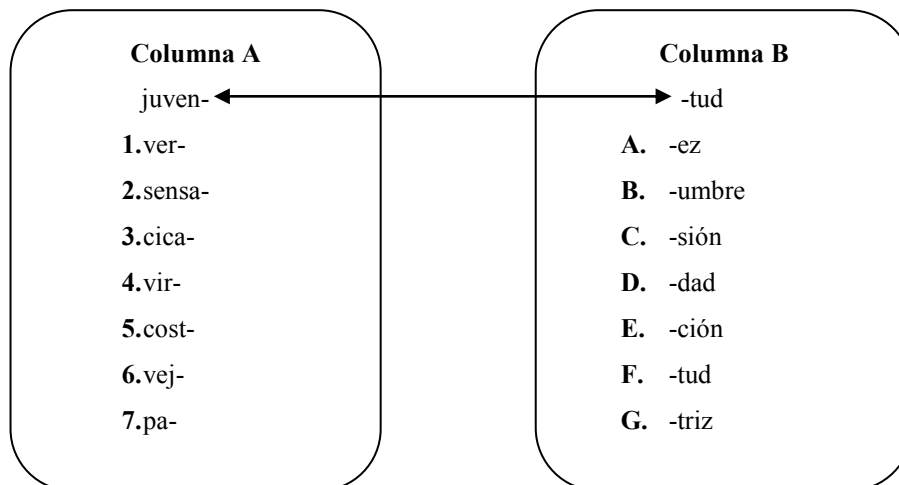
Fuente: Internet.

1.1 Escribe todos los sustantivos que encuentres subrayados en el texto:

1.2 Podrías escribirlos nuevamente, pero en esta ocasión, los debes escribir con un adjetivo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

2. Ahora, relaciona los siguientes sustantivos con su respectiva terminación:



2.1 Ahora observa las terminaciones de los sustantivos, y escríbelas a continuación:

2.2 Con la información que tienes, formula tu propia regla en cuanto a su género:

Por lo tanto, “**generalmente**” los sustantivos que terminan en: _____

_____ tienen un género: _____

Apéndice 3. Cuestionarios 1 y 2

Cuestionario 1. Información personal

1. Nombre y apellidos:
2. Sexo: Edad:
3. Profesión:
4. Estudios académicos:
5. ¿Dónde nació?:
6. ¿Cuál es su lengua materna?:
7. ¿Cuál es su lengua segunda?: Nivel:
8. ¿Tiene una tercera lengua?: ¿Cuál?: Nivel:
9. ¿De dónde es su padre?:
10. ¿De dónde es su madre?:

Cuestionario 2. ¿Qué piensa y sabe del español?

1. ¿Por qué motivos estudia español?
2. ¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español? ¿Cuántos años tenía cuando comenzó a estudiar español?
3. ¿Dónde lo aprendió (en una escuela de idiomas, en la universidad, en el *cégep*...)?
4. ¿Cuánto tiempo le dedica al español fuera de clase de ELE, y de qué manera?
5. ¿Con quién practica usted español (amigos, compañeros, familiares, etc.)? ¿Son nativos?
6. ¿Ve usted la televisión en español (por ejemplo, películas, programas, etc.)? ¿Cuántas horas por semana?
7. ¿Escucha radio o música en español (canciones)? ¿Cuántas horas por semana?
8. ¿Lee usted en español? ¿Cuántas horas por semana?
9. ¿Cree usted que su lengua materna le ayuda a aprender el español más fácilmente?
10. ¿Hace usted traducciones mentales para hablar o escribir español? Mencione la lengua a la cual recurre para las traducciones.
11. ¿Dónde prefiere estudiar español, fuera de clase (en la biblioteca, en casa, etc.)?
12. ¿Qué tipo de instrucción prefiere, la explícita (con estructuras gramaticales) o la implícita (usted deduce las reglas con ayuda de los modelos otorgados por el profesor)?

13. ¿Qué es lo que considera más difícil de la lengua española?
14. ¿Considera importante la gramática?
15. ¿Alguna vez ha escuchado hablar del *género gramatical* en español?
16. ¿Qué sabe acerca del género gramatical?
17. ¿Qué opina acerca del género gramatical; le parece importante?
18. ¿Conoce las reglas gramaticales acerca del género?
19. ¿Puede enunciar las reglas que recuerde?
20. ¿Cuenta con alguna estrategia o método de aprendizaje para aprender español?
21. ¿Puede comentar brevemente en qué consiste su estrategia o método de aprendizaje?

Apéndice 4. Consentimiento ético



Faculté des arts et des sciences
Vice-décanat à la recherche

No de certificat : CÉRFA-2010-11-177-A

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE LA FACULTÉ DES ARTS ET DES SCIENCES (CÉRFA)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal :

Titre : *L'importance du genre grammatical dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère / La importancia del género gramatical en la enseñanza del español como lengua extranjera*

Requérant : *RIOS MORENO, Cynthia Paola*
étudiante à la maîtrise, Département de littératures et de langues modernes
sous la direction de :

PATO MALDONADO, Enrique, professeur adjoint, Département de littératures et de langues modernes

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CÉRFA qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉRFA.

Selon les exigences éthiques en vigueur, **un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat**, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi peut être consulté sur la page Web du CÉRFA.

Jean Leclair, président
Comité d'évaluation accélérée

Date de délivrance : 2010/11/02
AAAA / MM / JJ

Date d'échéance* : 2011 / 10 / 01
AAAA / MM / JJ

*correspond à la date prévue de fin du projet

Deirdre Meintel, présidente
CÉRFA

Espace réservé en cas de prolongation

